

# Den forførende virkeligheten

## *Minoritetsgutter, gatekultur og skole*

Vedran Music



Masteroppgave i sosiologi

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

UNIVERSITETET I OSLO

15. oktober 2010









# Sammendrag

Innvandrerungdommens kvalifiserings- og etableringsprosess i skolesystemet er et spørsmål som stadig er på dagsordenen blant politikerne og i media. Spørsmålet om integrasjon og marginalisering; hvorvidt innvandrerungdom blir inkludert eller ekskludert fra det som oppfattes som en av samfunnets viktigste arenaer, er et av samfunnsvitenskapenes mest sentrale forskingsområder. Mange har beskrevet marginalisering blant innvandrerungdommen. Det er mange statistiske indekser og studier som tar for seg samspillet mellom klasser, karakterer, frafall og dropp-ut fra skolen, og som i tillegg studerer både individuelle og innvandringsspesifikke årsaker til såkalt asosialitet eller asosial atferd i skolen.

Jeg ønsker med denne studien å gi et innblikk i hvordan denne situasjonen ser ut fra guttenes ståsted, og gi en skildring av et konkret multietnisk miljø hvor fokuset er å belyse et uheldig forløp, eller en ”ond sirkel”. Jeg viser også samhandlingsdynamikker som viser veien ut av den ”onde sirkelen”.

Utvalget i studien er en 10.klasse på en ungdomsskole som ligger på den østlige delen av Oslo.

Analysen min er basert på deltakende observasjon av skolehverdagen, og intervjuer med både etnisk norske og minoritetsetniske gutter.

Jeg vil ta utgangspunkt i teorien om gatekultur i den følgende analysen av en gruppe minoritetsgutter i en skole på østkanten i Oslo. Det var måten disse minoritetsetniske guttene oppførte seg og snakket på, klærne de gikk med og generelt hvordan de samhandlet med hverandre, som førte til at jeg ønsket å undersøke hvordan gatekulturen kom til uttrykk i skolesammenheng. Jeg har jobbet ut fra følgende overordnede problemstilling:

- Hvordan integreres og marginaliseres innvandrerungutter i forhold til hverandre, skolen og lærere gjennom utforming av en særegen maskulinitet og særegne samhandlingspraksiser?

For å besvare hovedproblemstillingen, har jeg arbeidet ut fra følgende analytiske spørsmål:

- Hvilke prosesser er det som bidrar til at guttene integrerer elementer fra gatekulturen inn i maskulinitetspraksisen sin?
- Hva er det som gjør at gatekultur er en viktig del av disse ungdommenes liv?
- Hvilke konsekvenser har deres gateinspirerte maskulinitetspraksiser for skoletilpasning?

Med dette utgangspunktet analyserer jeg hvordan guttene tilpasser seg de kontekstuelle forventningene som de møter, hvilke strategier som står til disposisjon for dem innenfor konteksten og hvordan de utformer maskuliniteten sin. Hovedfokuset er å belyse den dynamikken som utspiller seg mellom

guttene og som bidrar til marginalisering. I tillegg ønsker jeg å formidle hvordan innvandregutter opplever seg selv og sin egen tilstedeværelse på skolen, og vise hvordan deres indre subjektive følelser i samspill med de betingelsene de forholder seg til og de erfaringene de får, legger føringer på handlinger de gjør og forestillinger de sitter igjen med.

Kapittel 4, 5 og 6 er analysekapitler, hvor jeg går gjennom guttenes maskulinitets og samhandlingspraksis med hverandre, skolen og lærerne. Fokuset er å belyse hvordan de handler i forskjellige kontekster, hvilke behov som oppstår, hvilke strategier de har til rådighet og hvilke konsekvenser det har for deres tilpasning på skolen. Kapitlene følger hverandre og viser hvordan tre ulike samhandlingsdynamikker utspiller seg mellom guttene, lærerne og i timene. Først illustrerer jeg en samhandling der guttenes maskulinitetspraksis triggeres og tilspisses. Deretter beskriver jeg en samhandling hvor deres ønske om å bli sett og anerkjent triggeres. Til slutt illustrerer jeg hvordan guttene samhandler med lærerne, hvor et kompromiss skapes ut ifra en tillitsbasert relasjon som fører til at guttene endrer praksisen sin.

Min masteroppgave kan her bidra med ny kunnskap om hvordan minoritetsetniske gutter forholder seg til skolen, og belyse hvordan særegne kontekster for marginaliseringsprosesser finner sted ved skoler med høy andel minoritetsspråklige elever. Dette kan gi et bilde av guttenes sosiale arenaer og bidra til en forståelse av de sosiale relasjonene de inngår i, hvordan relasjonene blir skapt og om de endrer seg over tid.

I tillegg gir dette innblikk i ulike hendelser og erfaringer i tidlig ungdomstid fortalt av ungdommen selv, og som påvirker deres tilpasning på skolen. Denne kunnskapen er viktig fordi den løfter fram det sammensatte i disse guttenes situasjon, og gir en mulighet å si noe om hvordan disse ungdommene beveger seg mellom ulike vennegrupper og miljøer, og hvordan de i perioder prøver å bli integrert i ulike sammenhenger og samtidig feiler. Jeg ønsker å gi et bidrag til å forstå hva som hemmer eller fremmer marginalisering.

Undersøkelsen er tilknyttet prosjektet *Nye kjønn, andre krav? Likestillingens barn i skole og familie* ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning.





# Forord

Det er flere personer jeg vil takke og som har hjulpet meg denne oppgaven. For det første vil jeg takke mine veiledere Helene Aarseth og Helene Toverud Godø. De har stått på og bidratt mye med å gjøre denne oppgaven ferdig. Helene Aarseth har vært utrolig tålmodig og gitt meg veldig gode faglige tilbakemeldninger, og ikke minst motivert meg hele veien, og uten Helene Godø ville ikke feltstudien vært mulig. Jeg er veldig takknemlig ovenfor begge.

Videre vil jeg takke elevene på observasjonsskolen for å ha tatt meg så godt imot, og spesielt klasselæreren deres for å ha lagt ting til rette for meg under hele observasjonstiden, og bidratt med kunnskapsrike innspill. Jeg vil også takke Kenth Magne Trodal for korrekturlesning den siste uken.

Til slutt vil jeg takke familie og venner har, som gitt meg støtte og oppmuntring i innspurten.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2	Motstand og subkultur .....	2
1.3	Gatekultur .....	3
1.4	Problemstillinger .....	8
1.5	Den videre gangen i oppgaven .....	9
2	Teoretiske perspektiver .....	10
2.1	Connell sin maskulinitetsbegrep og definisjoner.....	10
2.2	Det dramaturgiske perspektivet og felles situasjonsdefinisjon.....	12
2.3	Kulturell kapital.....	14
2.4	Oppsummering .....	18
3	Metode.....	19
3.1	Innpass .....	19
3.2	Valg av metode .....	19
3.2.1	Deltakende observasjon.....	20
3.2.2	Feltrelasjon .....	20
3.2.3	Feltrollen .....	21
3.2.4	Utfordringer ved deltaker rollen.....	23
3.3	Intervjue?.....	24
3.3.1	Informanter og intervjusituasjonen .....	24
3.4	Analyseprosessen.....	26
3.5	Etiske utfordringer i etnografisk undersøkelse .....	28
4	Behov for anerkjennelse og gatemaskulinitet .....	30
4.1	Kontekst avhengig konstruksjon .....	30
4.2	Lager ny hierarki og egne idealer .....	31
4.3	Idolisering av ”gatekultur” i skolen.....	33
4.4	Gjør en gatemaskulinitet på skolen .....	34
4.5	Hvordan oppnås anerkjennelse? .....	38
4.6	Iscenesetter er forførende presentasjon .....	40
4.7	Oppsummering .....	44
5	Ambivalent forhold og negative påvirkning i skolehverdagen .....	46

5.1	Kontekstuelle betingelser og påvirkning .....	46
5.2	Ambisiøse og framtidsrettet – Drømmer om å bli noe .....	47
5.3	Greier ikke å leve opp til verken egne eller skolens forventninger - forhindres av mangel på kulturell kapital og en selvdestruktiv logikk .....	51
5.4	Prøver å snu situasjonen på hodet.....	54
5.5	Gatementalitet.....	56
5.6	Lykkes i egne øyner, men innser tapet på lengre sikt.....	57
5.7	Avhengige av hverandre for å bekrefte seg – Påvirkers negativt og forsterker den selvdestruktive logikken.....	58
5.8	Symbolsk kapital – logikken som anerkjenner dem i friminuttet ekskluderer dem i timene. ....	62
5.9	Oppsummering .....	64
6	Bekreftelse og anerkjennelse er den viktigste motivasjonen .....	66
6.1	Føler seg urettferdig behandlet og underordnet – frustrasjon mot lærere skapes og opprettholdes .....	66
6.2	Forhandlinger og presentasjon fra første stund – guttene skaffer seg mening om læreren og relasjoner skapes .....	69
6.3	Stiller krav til hverandre – både guttene og lærerne hadde klare forestillinger om hvordan de skulle være.....	71
6.4	Enkeltstående lærere kan endre på tonen og samhørigheten i klassen – guttene blir anerkjent og respektert for det de er og de viser gjensidig respekt tilbake .....	75
6.5	Personlig utvikling.....	78
6.6	Forandrer seg som følge av lærerens bekreftelse og anerkjennelse?.....	82
6.7	Oppsummering .....	85
7	Avslutning .....	86
7.1	Maskulinitet og samhandlingspraksisen er nøkkelen til å forstå guttenes tilpasning til skolen .....	87
7.2	Behov for anerkjennelse og utformingen av gatemaskulinitet .....	87
7.3	Ambivalent forhold og negativ påvirkning i skolehverdagen .....	88
7.4	Bekreftelse og anerkjennelse kan endre den selvdestruktive maskulinitets og samhandlingspraksisen.....	89
7.5	Følelsen av å være noe – skaper en egen verden? .....	89
	Litteraturliste .....	92
	Vedlegg .....	96





# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Innvandrerungdommens kvalifiserings- og etableringsprosess i skolesystemet er et spørsmål som stadig er på dagsordenen blant politikerne og i media. Spørsmålet om integrasjon og marginalisering; hvorvidt innvandrerungdom blir inkludert eller ekskludert fra det som oppfattes som en av samfunnets viktigste arenaer, er et av samfunnsvitenskapenes mest sentrale forskningsområder. Samtidig betraktes skolen som en viktig satsningsarena for å unngå at sosiale forskjeller mellom nordmenn og innvandrere reproduseres (Helland og Øia 2000:150). Marginalisering i ung alder er ikke bare viktig fordi barn og ungdom er i en spesielt sårbar posisjon, men også fordi det å bli sosialt ekskludert fra skolen i ung alder kan få varige konsekvenser senere i livet. Konsekvenser av marginalisering kan på lengre sikt innebære en utvikling i retning av sosial utstøting og personlige problemer som fører til kriminalitet, avbrutt skolegang og rusbruk (Heggen m. fl. 2003).

Forskningen viser at ungdommen ser sine sjanser forspilt allerede før de er myndige, og ut ifra den påstanden at frafallet og karakterene på videregående skole i stor grad avhenger av karakterene fra ungdomsskolen, er fokuset derfor avgrenset mot minoritetsetniske gutter i ungdomsskolen (Birkelund m. fl 2009). På den ene siden er dette en periode hvor det fortsatt er noe ubestemt over framtiden og livsløpet til ungdommene i slutten av tenårene, mens det på den andre siden er et faktum at de unge opplever marginalisering i forhold til skolen, hvorpå deres ekskludering er forbundet og knyttet mot den enkeltes bakgrunnsmiljø, livs- og migrasjonshistorie. Oppgavens overordnende mål er å belyse hvordan samhandlingsdynamikken foregår mellom en ”utsatt” gruppe minoritetsgutter på en skole med høy andel minoritets elever, og hvilke konsekvenser det har for deres skoleprestasjoner og integrering.

Mange har beskrevet marginalisering blant innvandrerungdommen. Det er mange statistiske indekser og studier som tar for seg samspillet mellom klasser, karakterer, frafall og dropp-ut fra skolen, og som i tillegg studerer både individuelle og innvandringsspesifikke årsaker til såkalt asosialitet eller asosial atferd i skolen (Øia 2004, Bakken 2003, Birkelund m. fl 2009).

Jeg ønsker med denne studien å gi et innblikk i hvordan denne situasjonen ser ut fra guttenes ståsted, og gi en skildring av et konkret multietnisk miljø hvor fokuset er å belyse et uheldig forløp, eller en ”ond sirkel”. Jeg viser også samhandlingsdynamikker som viser veien ut av den ”onde sirkelen”. Utvalget i studien er en 10.klasse på en ungdomsskole som ligger på den østlige delen av Oslo. Analysen min er basert på deltakende observasjon av skolehverdagen, og intervjuer med både etnisk norske og minoritetsetniske gutter.

## 1.2 Motstand og subkultur

Dannelsen av subkultur kan ses som en motstand, en strategisk reaksjon på press mot marginalisering og undertrykking. Etnisk og klassemessig underordning, diskriminering og urettferdighet tolkes som drivkraften bak utviklingen av motstand og kulturer i utakt med samfunnets offisielle og bærende verdigrunnlag (Sandberg og Pedersen 2006:62). Et sentralt poeng hos flere subkulturforskere er at motstand ses som et svar på en undertrykt posisjon og er samtidig et rop om anerkjennelse og bekreftelse (Willis 1978, Sandberg og Pedersen 2006, Anderson 1999, Bourgois 2003). Det som kjennetegner motstand og subkulturer ut ifra en slik tilnærming er at aktørene føler seg utenfor og underordnet. De søker respekt, og dannelsen av en tøff og symbolsksterk motkultur er deres strategi. Fortroligheten med alternative ferdigheter og kompetanse som motkulturen baserer seg på og vektlegger, gir den enkelte opplevelse av anerkjennelse og respekt. Gjennom å utføre motstand gjør den enkelte intense erfaringer og opplever fellesskap med andre utstøtte, slik at man får en positiv og tilfredsstillende effekt, hvor man får en følelse av å være overlegen og tøff. Det mest åpenbare problemet ved motstand er at aktørens handling blir en selvdestruktiv strategi. Ved å fraskrive seg samfunnets verdier, fraskriver de også mulighetene til å delta i det hegemoniske fellesskapet og på den måten underordner og marginaliserer seg selv ytterligere (Willis 1978, Sandberg og Pedersen 2006, Anderson 1999, Bourgois 2003).

Eksempel på subkultur og på hvordan dynamikken utspiller ser man i Paul Willis (1978) beskrivelse av ”the lads”. The lads var rampen som hadde sterk tilknytning til sin opprinnelige arbeiderklassekultur og som protesterte og hevdet sine egne verdier i motsetning til skolens sentrale verdier. Willis beskriver denne motstanden som en reaksjon på fremmedgjøring, og devaluering av skolen. Logikken og dynamikken som Willis ønsker å få fram er at guttenes motstand er nært knyttet til erkjennelsen av at investeringene gir lite



avkastning i form av gode karakterer. I stedet for å bli offer for skolens klassifiseringer og rangeringer gjør de opprør mot spillet og spillereglene. Sammen definerer de sitt eget spill og egne spilleregler med forankring i sosial bakgrunn og i opposisjon til læreren, spillereglene i klasserommet og den kulturelle kapitalens institusjonaliserte former. Willis ser denne praksisen og dynamikken som et svar på en undertrykt posisjon. Slikt sett kan den ses som konstruktiv strategi, men problemet er at guttene blir fanget i en motstandskultur de selv utvikler. Ved å fraskrive seg storsamfunnets verdier, fraskriver de seg også muligheten til å gjøre karriere i andre deler av arbeidslivet. Dermed har de ikke noe annet valg enn å ende opp i utmattende og typiske arbeiderklasseyrker, nederst på rangstigen (Willis 1978).

### 1.3 Gatekultur

I mange sosiologiske studier blir gatekulturen definert som en subkultur som fungerer som en motstandskultur mot eksklusjon og som en måte å få verdighet og respekt på (Bourgois 2003, Standberg 2005, Anderson 1999 ). Sandberg og Pedersen (2006) bruker begrepet gatekultur som en samlebetegnelse for de verdiene og den mentaliteten som gjenspeiler livet på gata og kulturen som utvikles der. Subkulturen kan utvikle seg i forbindelse med småkriminalitet, vold og protestmaskulinitet, og vokser fram rundt offentlige rom i større byer (Sandberg og Pedersen (2006:83). Dette er spesielt rettet mot den gatekulturen som har sin opprinnelse i urbane afroamerikanske og minoritetsetniske ungdomsmiljøer i USA. Nærmere bestemt ulike ungdomsgrupperinger som bodde i ghettoer i de største amerikanske byene. Det som på mange måter karakteriserer en slik livssituasjon er samfunnsmessig underordning og økonomisk deprivasjon der den viktigste overlevelsesstrategi er å ha en selvpresentasjon som kretser rundt frykt, vold og generelt gangsterimaget.

Sandberg og Pedersen (2006) støtter seg på John Fiske og sier at forståelsen av gatekulturen ligger utenfor selve begrepet. Den ligger i oppvekstvilkår, fattigdom og opplevelsen av diskriminering og tilhørighet til etniske grupper, hvor gangsterimaget brukes til å inspirere en gatekultur og verdier som er tett knyttet til den. De påpeker videre at fascinasjonen for gatekulturen også alltid har preget samfunnet, og at idyllisering av gangsteren alltid har eksistert i ungdomsmiljøer og gjenger.

De siste tiårene har derimot mye av denne kulturen og disse verdiene fra gata blitt kommersialisert gjennom hip hop sjangeren og amerikanske gangsterfilmer, og på den måten

spredt seg ut av ghettoen og langt inn i storsamfunnet hvor den også har opplevd stor kommersiell suksess, både internasjonalt og i Norge (Sandberg 2005). I Norge har nylige studier vist hvordan denne globaliserte og hip hop inspirerte ungdomskulturen fra amerikanske byer, gjennom kommersiell musikk, mote, estetikk og filmindustri har nådd ungdommenes hverdag og blitt en viktig del av deres ungdomsmiljø.

Annick Prieur (1999, 2004) har studert unge menn med innvandrerbakgrunn i Oslo og deres maskulinitetsidealer, i betydningen hvilke holdninger, verdier, stil og praksisformer de har knyttet til maskuliniteten sin. I studien sin konkluderer hun med at det er noen nye mannlighetsidealer som skapes blant unge innvandrer menn på østkanten i Oslo, hvor det foregår en sammensetning av likt og ulikt, en kreolisering. Spesielt i det offentlige og i samhandlingen som foregår på offentlige felles arenaer, vil ulike maskuliniteter ofte påvirke hverandre, og nye mannlighetsidealer oppstå. Hun sier videre at de unge med innvandrerbakgrunn skaper nye kulturelle uttrykk og nye maskulinitetsuttrykk ut fra en sammensatt og ny sosial situasjon. De henter inspirasjon fra gangsterfilmer, hip hop og rap-musikk, og annen medieformidlet amerikansk kultur hvor det gjelder å være bad, hard og cool. Disse idealene kommer blant annet til uttrykk gjennom den enkeltes væremåte, musikksmak, klesstil og språk, og er spesielt tydelig og merkbart i de flerkulturelle ungdomsmiljøene (Prieur 1999:266, 2004).

Moshuus (2004) argumenterer også at det nettopp er i amerikanske spillefilmer og i musikk sjangeren hip hop at de unge finner sitt selvilde, og får støtte fra Bjørnebekk (1999) som poengterer påvirkning av amerikanske gangsterfilmer og sier at den store tilgangen på antisosiale helter, via filmer eller Internet, fører til at dette fenomenet øker. Den transnasjonale ungdomskulturens potensial for å påvirke ungdom og måten den kan brukes som identifikasjonsmarkør må ikke undervurderes (St. melding nr. 8, 2009). Her passer også Anderssons studie (2006) inn som argumenterer for at hip hop og amerikanske gangsterfilmer gir unge med etnisk minoritetsbakgrunn bedre identifiseringsmuligheter enn for etnisk norske. Sandberg (2008) konkluderer med at sårbare, ressursvake og marginaliserte ungdommer ofte er ekskludert eller fremmedgjort fra storsamfunnets nøkkelinstitusjoner. De fungerer ikke i skolesituasjonen, og heller ikke andre arenaer som oppfattes som viktige; institusjoner hvor de fleste andre henter identitet og selvtilit. Derfor vil enkelte ha behov for å konstruere eller

søke seg mot alternative sosiale rom de kan beherske, eller subkulturer hvor annerledesheten kan bli en ressurs (Sandberg 2008:80).

Denne nokså kontroversielle ungdomskulturen med hip hop og gangsterimaget kan fremstå som en meningstung actionfilm som minoritetsguttene kan sammenligne og identifisere seg med. Den symbolske formidlingen tolkes inn i de unges forståelses- og meningshorisonter siden den beskriver den urbane konteksten og dens virkelighet, beskrevet av marginaliserte personer og deres erfaring av å vokse opp i en livssituasjon preget av både etnisk og sosioøkonomisk diskriminering. I tillegg gir den en forførende fortelling om verdighet, dominans, respekt og makt som hovedpersonene oppnår. Man må heller ikke glemme fortellingene om ”belønningene” i form av økonomiske ressurser, popularitet, anerkjennelse og det gode livet. Det livet som ofte marginaliserte og undertrykte grupper drømmer om. Alle disse elementene og bildene fører i helhet til at publikum og guttene i større grad kan ta med egne erfaringer inn i fortolkningen, og lettere kjenner seg igjen i slike fortellinger og dermed også tiltrekkes av dem i enda større grad. Metaforen er hentet fra filmen ”Scarface”; en film som oppfattes som sentral i gatekulturen (Sandberg og Pedersen 2006:236).

Et tydelig element fra gatekulturen som går igjen i ungdomsmiljøene er begrepet respekt, og logikken om hvordan denne respekten oppnås. Respekt blir her tolket som en metafor for verdighet, anerkjennelse og bekreftelse. Annick Prieur (1999) har i den tidligere refererte studien av innvandrerungdom påpekt hvordan respekt fungerer som et viktig nøkkelbegrep i ungdomsmiljøer med mange innvandrer gutter, og som sammen med ”attitude” er tett knyttet til et bestemt maskulinitetsideal. Dette idealet særpreges av lav toleranse for alle anslag mot denne respekten. Hun sier at logikken i et slikt innvandrer miljø handler om og ikke miste ansikt, samtidig som det i disse miljøene legges stor vekt på kroppslig kapital, i form av fysisk styrke (Prieur 1999: 267).

Denne gatekulturen og mentaliteten har spesielt blitt synlig blant minoritetsungdommen i den norske urbane konteksten, nærmere bestemt Oslo. Det finnes en rekke studier som beskriver hvordan gatekulturen blir tolket inn i de unges identitets- og maskulinitetsutforming og påvirker deres samhandlingspraksiser.

Studien til Vestel (2004) av et minoritetsetnisk ungdomsmiljø i Oslo beskriver hvordan minoritetsguttene bevisst og aktivt brukte forskjellige elementer fra gate og hip hop- kulturen

kombinert med merkeklær som stilmarkører i deres sosiale posisjonering seg imellom, og overfor norske ungdomsmiljøer. Moshuus (2005) påpeker hvordan minoritetsguttene i Oslo gjorde gangsterne til helter ved hjelp av populærkulturelle referanser til film og hip hop. Sandberg og Pedersen (2006) viser hvordan et mindre marginalisert miljø med innvandrer gutter langs Akerselva i Oslo forholder seg til gatekultur og lever ut gangsterimaget på gata ved å drive med rap og selge dop, og på sikt utvikler det forskerne betegner som gatekapital. Med begrepet gatekapital siktes det til kunnskaper, kompetanse, egenskaper og objekter som tilkjennes verdi i gatekulturen. De påpeker derimot at denne væremåten, kunnskapene og ferdighetene utelukkende er knyttet til gatekulturen og kan ikke overføres til andre arenaer. I andre sosiale sammenhenger og arenaer som for eksempel skolen vil gatekapital virke stigmatiserende og føre til ekskludering. Sandberg (2005) har på den andre siden studert gatekulturen i området rundt Karl Johan, Oslo City og Oslo sentralstasjon. Han mener dette er en arena for en spesiell type maskulin gatekultur. Gjennom studien sin viser han hvordan en gruppe unge minoritetsgutter bevisst iscenesetter seg selv som farlige og bruker stereotypiene til å dominere og få kontroll over et sentralt og attraktivt territorielt område i Oslo sentrum. Sandberg påpeker at i offentlig byrom, hvor ungdommen ikke kjenner hverandre, kan ytre kjennetegn være viktigere enn personlig rykte. Når ungdommen vurderer hvem de tør å bråke med, rane eller tåle fornærmelse fra, så har de ikke alltid kunnskap om motpartens biografi. Man må derfor oppnå styrke og beskyttelse i gatekulturen på andre måter. En vanlig strategi er å knytte til seg symbolske kategorier som assosieres med vold og som derfor innfrir respekt og frykt. Dette kan skje gjennom måten man kler seg, snakker og opptrer på.

Vestel (2003) beskriver tilsvarende hvordan en utsatt informant, uten andre ressurser, spilte på stereotypiene om at minoritetsgutter er farlige gangstere. I likhet med disse guttene ladet han seg med tegn for å bli farlig utledning (Vestel 203:571).

Sandberg påpeker videre at denne iscenesettelsen i likhet med gatekapital er uheldig på sentrale felt som skole og arbeidsliv. Innenfor rammer satt av storsamfunnet, finner guttene en måte å snu stereotypifisering til sin egen fordel, men på denne måten dras de paradoksalt nok mot å bygge opp under sin egen marginalisering. Sandberg poengterer også at det ikke er nytt at ulike grupper og gjenger har spilt på frykt for å dominere situasjoner og områder, men han mener det er alvorlig at etnisitet, som tegn, brukes på nye måter, fordi det viser tilbake på en større gruppe. Når minoritetsgutter på gata fremstiller seg som farlige utlendinger vil dette bidra til å stigmatisere minoritetsgutter mer generelt (Sandberg 2005:42).

Mette Andersson (2000) studerer i likhet med Sandberg ungdom med innvandrerbakgrunn som oppholder seg i sentrum av Oslo. Hun trekker fram "byvankerne", og de har mange likhetstrekk med minoritetsguttene som Sandberg beskriver. "Byvankerne" er ifølge Andersson en betegnelse på en gruppe innvandregutter som velger de travleste og mest sentrale offentlige stedene i sentrum av Oslo som sine miljøer. Hun sier dette er en bevisst strategi fra deres side siden dette er rom hvor deres annerledeshet og truende utspill er mest effektiv. De ønsker å markere seg og vise sin status i relasjon mot andre unge i samme aldersgruppe og konkurrere om å være synlig annerledes gjennom statusmarkører som klær, jenter og kroppskontroll. Andersson tolker dette som forsøk på å endre konnotasjonene til hudfarge og sted. De vil endre den negative stereotypen av innvandrerungdom, og ved å innta sentrale områder av Oslo sentrum gjør det til et mindre norsk sted; et sted hvor etniske majoritetskoder ikke lenger kan tas for gitt. Andersson konkluderer med at tiltrekning mot visse ungdomsmiljøer i stor grad er motivert ut ifra den tanken at de kan oppnå en statusposisjon de ikke har tilgang til i andre vanlige grupperinger eller sammenhenger. "Byvankerne" har dessuten alle til felles at deres posisjon som bråkmakere på skolen gjør dem synlige også der, og gir dem en sosial status som de ellers ikke ville oppnådd. Andersson (2005a; 2005b:) sier at en viktig distinksjon i dette miljøet med "byvankerene" og minoritetsgutter går mellom det som oppleves som "a man" og "a chicken". For en sikkerlig "man" skal svare tilbake, og det skal skje gjennom bruk av kroppen.

Det er en rekke likhetstrekk som går igjen i alle disse studiene. For det første så forbinder disse studiene gatekulturen med et maskulinitetsideal der fokus er på tradisjonelle maskulinitetsidealer, som respekt og fysisk styrke er en viktige egenskaper for å kunne markere sin annerledeshet og forsvare seg selv og sin verdighet.

For det andre blir gatekulturen- og gatementaliteten spesielt synlig i det offentlige, og i samhandlingen som foregår på offentlige fellesarenaer. Dette kommer til uttrykk gjennom at aktørene støtter seg på ulike strategier og på den måten søker respekt og anerkjennelse fra omgivelsene. Delvis blir også tegn og strategier fra gatekulturen brukt til å signalisere forskjellighet i kontrast til andre grupper og miljøer. Et annet fellestrekk ved disse studiene er at de er rettet mot minoritetsungdommen, hovedsakelig ungdom på østkanten i Oslo.

## 1.4 Problemstillinger

Jeg vil ta utgangspunkt i teorien om gatekultur i den følgende analysen av en gruppe minoritetsgutter i en skole på østkanten i Oslo. Det var måten disse minoritetsetniske guttene oppførte seg og snakket på, klærne de gikk med og generelt hvordan de samhandlet med hverandre, som førte til at jeg ønsket å undersøke hvordan gatekulturen kom til uttrykk i skolesammenheng. Jeg har jobbet ut fra følgende overordnede problemstilling:

- Hvordan integreres og marginaliseres innvandrergrutter i forhold til hverandre, skolen og lærere gjennom utforming av en særegen maskulinitet og særegne samhandlingspraksiser?

For å besvare hovedproblemstillingen, har jeg arbeidet ut fra følgende analytiske spørsmål:

- Hvilke prosesser er det som bidrar til at guttene integrerer elementer fra gatekulturen inn i maskulinitetspraksisen sin?
- Hva er det som gjør at gatekultur er en viktig del av disse ungdommenes liv?
- Hvilke konsekvenser har deres gateinspirerte maskulinitet for skoletilpasning?

Med dette utgangspunktet analyserer jeg hvordan guttene tilpasser seg de kontekstuelle forventningene som de møter, hvilke strategier som står til disposisjon for dem innenfor konteksten og hvordan de utformer maskuliniteten sin. Hovedfokuset er å belyse den dynamikken som utspiller seg mellom guttene og som bidrar til marginalisering. I tillegg ønsker jeg å formidle hvordan innvandrergrutter opplever seg selv og sin egen tilstedeværelse på skolen, og vise hvordan deres indre subjektive følelser i samspill med de betingelsene de forholder seg til og de erfaringene de får, legger føringer på handlinger de gjør og forestillinger de sitter igjen med.

Min masteroppgave kan her bidra med ny kunnskap om hvordan minoritetsetniske gutter forholder seg til skolen, og belyse hvordan særegne kontekster for marginaliseringsprosesser finner sted ved skoler med høy andel minoritetsspråklige elever. Dette kan gi et bilde av guttenes sosiale arenaer og bidra til en forståelse av de sosiale relasjonene de inngår i, hvordan relasjonene blir skapt og om de endrer seg over tid.

I tillegg gir dette innblikk i ulike hendelser og erfaringer i tidlig ungdomstid fortalt av ungdommen selv, og som påvirker deres tilpasning på skolen. Denne kunnskapen er viktig fordi den løfter fram det sammensatte i disse guttenes situasjon, og gir en mulighet å si noe om hvordan disse ungdommene beveger seg mellom ulike vennegrupper og miljøer, og hvordan de i perioder prøver å bli integrert i ulike sammenhenger og samtidig feiler. Jeg ønsker å gi et bidrag til å forstå hva som hemmer eller fremmer marginalisering.

## **1.5 Den videre gangen i oppgaven**

Kapittel 2 omhandler de teoretiske perspektivene som tas i bruk i oppgaven, nærmere bestemt teoriene til Connell, Goffman og Bourdieus; begrep om kulturell kapital. Disse tre bidragene illustrerer i helhet hvordan guttene gjør en maskulinitet, basert på noen bestemte idealer og verdier, og hvordan de skaper en felles forankret kunnskapshorisont som blir grunnlaget for deres samhandling og interaksjon.

I kapittel 3 redegjør jeg for valg av metode, forskerrolle, hvordan datainnsamlingen foregikk og etiske utfordringer.

Kapittel 4, 5 og 6 er analysekapitler, hvor jeg går gjennom guttenes maskulinitets og samhandlingspraksis med hverandre, skolen og lærerne. Fokuset er å belyse hvordan de handler i forskjellige kontekster, hvilke behov som oppstår, hvilke strategier de har til rådighet og hvilke konsekvenser det har for deres tilpasning på skolen. Kapitlene følger hverandre og viser hvordan tre ulike samhandlingsdynamikker utspiller seg mellom guttene, lærerne og i timene. Først illustrerer jeg en samhandling der guttenes maskulinitetspraksis triggeres og tilspisses. Deretter beskriver jeg en samhandling hvor deres ønske om å bli sett og anerkjent triggeres. Til slutt illustrerer jeg hvordan guttene samhandler med lærerne, hvor et kompromiss skapes ut ifra en tillitsbasert relasjon som fører til at guttene endrer praksisen sin.

Avslutningsvis, i kapittel 7, oppsummerer jeg hovedmønstre fra analysekapitlene, og reflekterer over hvilken betydning maskulinitetsutformingen har for guttenes tilpasning til skolen og omgivelsene.

## 2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet presenteres de overordnede teoretiske perspektivene som er relevante for å belyse problemstillingene og det empiriske materialet i oppgaven. Først vil jeg gjøre rede for R. W. Connell sin (1995) maskulinitetsteori. Teorien til Connell blir brukt for å studere hvordan guttene gjør gatemaskuliniteten sin. Deretter beskriver jeg de vesentlige temaene og begrepene i Erving Goffmans (1992) teori om sosial samhandling. Hans forståelsen av det sosiale møtet mellom mennesker er fruktbart for å analysere interaksjonsprosessen som oppstår mellom de ulike elevene og hvordan de presenterer seg og sin maskulinitet for hverandre på ungdomsskolen. Til slutt redegjør jeg for Bourdieus begrep om kulturell kapital, som på mange måter er nødvendig for å lykkes på skolen.

### 2.1 Connell sin maskulinitetsbegrep og definisjoner

Den australske sosiologen R. W. Connell er kanskje den mest fremtredende maskulinitetsforskeren internasjonalt og i boken *Masculinities* (1995) studerer han ulike maskulinitetsprosjekter, betingelsene de blir til under, og resultatene de produserer. Connell sitt overordnende ønske er å bryte opp rolleteoriens iboende og statiske karakter ved å se maskulinitet i flertall, for så å utforske relasjoner mellom de forskjellige typer maskulinitet. Kjønn kan ikke ifølge Connell forstås som allerede eksisterende roller som internaliseres av individet, men som konvensjoner som kontinuerlig skapes, gjenskapes og forandres i sosial praksis. Denne kontinuerlige konstruksjonsprosessen er innleiret i og påvirkes av samfunnets ulike maktstrukturer. Connell tar høyde for at kjønn både er noe strukturelt og noe som skapes gjennom handlinger i relasjon til andre (Connell 1995:22-26).

Maskulinitet blir på denne måten noe man *gjør* innenfor et strukturelt kjønnsforhold. Connell er hovedsakelig inspirert av Simone de Beauvoir og siterer hennes klassiske formulering: *Man fødes ikke som kvinne, man blir det*. Dette prinsippet er også gyldig for menn (Connell 2002:4). Videre vil en maskulinitet alltid spilles ut i en bestemt sammenheng og siden kjønn, etnisitet og klasse er tett knyttet sammen, må disse ses i en gjensidig sammenheng (Connell 1995:75). Dette fører til at det finnes et mangfold av måter å gjøre mannligheten på, hvor poenget er at alle disse ulike variantene av maskulinitet ikke har den samme plasseringen i samfunnets maktstrukturer, men påvirkes av det hierarkiske maktforholdet mellom hverandre. Ulike maskulinitetsprosjekter er altså hierarkisk ordnet i Connells teori og han er opptatt av å



se over og under ordningsrelasjoner mellom forskjellige kategorier av menn og maskulinitetsformer. Han legger vekt på at en form for mannlighet etablerer seg i og gjennom utstøtelsen av andre mannligheter i en dialektisk prosess (Connell 1995:76).

Med begrepet hegemonisk maskulinitet ønsker Connell å illustrere hvordan en maskulinitetsform oppnår en kulturelt opphøyet status. Det er den maskulinitetsformen som i en bestemt historisk sammenheng står i en kulturelt privilegert posisjon, og oppfattes som den rådende. Dette innebærer dermed ikke at bærere av hegemonisk maskulinitet alltid er de mektigste eller individer med store rikdommer og behøver på ingen måte å handle om flertall eller styrkemessig overlegenhet. Typiske og hegemoniske egenskaper blir definert som evne til selvstendig rasjonell tenkning og handling, og et ønske og vilje til å takle risiko og spenning, i tillegg til ønske om og evne til å kontrollere seg selv, sine medmennesker og sin omverden. Disse verdiene og idealene påvirker den enkeltes mannlige atferd, men determinerer den ikke. Og det som oppfattes som umannlig i en sosial kontekst kan samtidig være mannliggjørende i en mer lokal kontekst. Den hegemoniske posisjonen må derimot ikke forstås som en uforanderlig og statisk størrelse, selv om det er en viss treghet inne i bildet. Hegemoni kan alltid utfordres, undergraves og forandres og en slik posisjon er aldri sikker og evig (Connell 1995:76-81).

Disse ulike maskulinitetsprosjekter får bestemte konkrete konsekvenser for mennenes handlinger og idealer. Connell beskriver for eksempel hvordan det for middelklasseguttene finnes en viktig forbindelse og et opplevd samsvar mellom familie og skole, mens arbeiderklasse på den andre siden utvikler en maskulinitet i opposisjon til skolen (Connell 1995, Willis 1978). Denne hierarkiseringen og relasjonen mellom hegemoni og dominans på den ene siden og marginalisering og underordning på den andre siden skaper et rammeverk som kan brukes til å analysere ulike typer av maskuliniteter. Connell påpeker hvordan disse maskulinitetstypene ikke skal betraktes som fastsatte og ferdige karakterer, uten å belyse konfigurasjoner bak praksisen. De er skapt i særskilte situasjoner og betegnes kun som praksiser som gjør seg gjeldene i ulike situasjoner.

Kritikken som har blitt anvendt mot Connell er at kategorier for maskulinitet får et noe ferdigbestemt preg og at man kan ha lett for å tilpasse virkeligheten til systemet ved å gå ut og finne de mennene som passer til Connells kategorier. Dermed mister man andre væremåter av syne. Spesielt kan maskulinitet fra en underordnet posisjon få svært ulike uttrykk, hvor man ikke greier å beskrive mennenes emosjonelle og kroppslige aspekter. I tillegg til at

kategoriseringen ikke viser endringspraksis hos menn, hvor enkelte menn ønsker å kjempe imot og bryte med den hegemoniske maskuliniteten (Lorentzen og Mühleisen 2006:127).

I tråd med den kritikken mot Connell ønsker jeg å støtte meg på Annick Prieur sitt bidrag når jeg anvender begrepet maskulinitet. Både Prieur og Connell er opptatt av struktur og aktør og fokuserer på praksis. Prieur fokuserer derimot i større grad på etnisitet og klassehierarkier, mens Connell på ser på etnisitet og kjønn. Grunnen til at jeg bruker Prieur i denne sammenhengen er at hun fokuserer og vektlegger i arbeidet sitt nettopp noe av den kritikken som har blitt anvendt mot Connell. Hun sier at kjønn er sosialt konstruert, men reproduseres ikke nødvendigvis sosialt gjennom samme ritualer og samhandling som den etniske identiteten og selv om vi i dagligtalen bruker maskulinitetsbegrep som et identitetsbegrep, er det viktig å holde en analytisk avstand til en slik forståelse, ellers risikerer man å stadfeste kjønnsstereotyper mer enn å problematisere dem. Hun bruker maskulinitet som et begrep om institusjonelle praksiser og kulturelle former og ikke som enkeltmenns spesifikke identitet eller psykologiske disposisjon (Prieur 1999, Lorentzen og Mühleisen 2006).

## **2.2 Det dramaturgiske perspektivet og felles situasjonsdefinisjon**

Erving Goffman kalte aldri seg selv for symbolsk interaksjonist, men hans teori støtter seg på flere av de grunnleggende premissene fra denne tradisjonen, hvor han blant annet i liket med symbolsk interaksjonismen oppfatter menneskelig handling som meningsfull og basert på fortolkning og situasjonsfortolkning. I tillegg til dette, er Goffman opptatt av å se samhandling som en prosess der to eller flere aktører samordner sine handlingsplaner og i fellesskap arbeider frem mot en felles, forpliktende situasjonsdefinisjon, hva Mead ville ha kalt for "taking the role of the other". På den måten fremstår selvet hos Goffman som "meg" i Meadsk forstand, og dannes ved at individet internaliserer den relevante gruppens syn. Den feedback man får av gruppen på sine handlinger og væremåte danner grunnlaget for selvforståelse, erfaring og sosialisering danner selvet (Jacobsen og Kristiansen 2002).

Goffman diskuterer i det kjente studiet Vårt rollespill til daglig (1992) hvordan personer driver rollespill, selvpresentasjon og inntryksmanipulering i hverdagslivet. Han anlegger et dramaturgisk perspektiv på samfunnslivet og analyserer samfunnslivet som et teater, der hver enkelt er opptatt av å spille roller for de andre. Det første som skjer i møte mellom

mennesker, ifølge Goffman, er definering av situasjonen. Den enkelte aktør benytter seg av all tilgjengelig informasjon for å få en oversikt over de andres forventninger og hvordan en selv deretter bør handle. Det vil si at vårt møte med andre mennesker er som et rollespill der vi selv er skuespillerne. Og på denne sosiale scenen søker en å presentere en ønsket fasade. Fasade kan tolkes som uttrykksmidler av en fastlagt type som bevisst eller ubevisst tas i bruk av en person under opptreden. Personlig fasade kan deles inn i fremtoning og manerer. Fremtoningen ”*appearance*” opplyser om sosial status og individets rituelle situasjon, mens manerene ”*manners*” gir inntrykk av den rollen individet tar sikte på å spille. Det aktørene ønsker med denne presentasjonen å oppnå er å avgi et bestemt inntrykk til omgivelsene av hvem de er og hva de gjør (Goffman 1992:29). Gjennom denne presentasjonen driver man inntrykksstyring, man prøver å vise hvem man er, og sette seg selv og andre i godt lys. Hvilken rolle man går inn i, og hvordan man utøver rollen, styres i stor grad av normer for samhandling og felles definisjoner av hva slags situasjon en er i og hva som er passende for de aktuelle personene i situasjonen (Goffman 1992). Alle bidrag i sosial interaksjon er knyttet til bestemte forventninger i situasjonen. Uansett hva som er hensikten med interaksjonen så har man en interesse av at andres respons er slik man ønsker, noe man lettest oppnår gjennom å oppfylle situasjonens forventninger. Med andre ord så tilpasser man seg situasjoner med hensyn til hvordan man vil fremstå for andre. Hensikten med denne inntrykksreguleringen, slik jeg forstår det i tråd med Goffmans perspektiv, er at man hele tiden prøver alltid å fremstå som respektabel person, man prøver å bli godtatt og komme overrens med andre i konteksten. Hele samhandlingen baserer seg på at man ønsker å bli bekreftet og anerkjent og for å oppnå dette må man finne ut av hvilken rolle som er passende i situasjonen en befinner seg i. En annen måte å si dette på er at vi forsøker å få gjennomslag for en bestemt situasjonsdefinisjon, altså en enighet om ”hva som foregår her”. Definisjonen er samtidig avhengig hvem som er tilstede, hvor de møtes, hva de gjør og andre kontekstuelle faktorer. Og til dette har vi et arsenal av hjelpemidler, som klær, kroppsholdning, ansiktsuttrykk, gester, språk, stemmevolum og toneleie, måten vi fører blikket på, materielle symboler, sosiale normer og verdier osv.

Goffman påpeker derimot at en felles situasjonsdefinisjon er like viktig som selve opptreden og publikum spiller en like viktig rolle i dette spillet, siden aktører på mange måter handler ut fra en betraktning av andres betraktning, samtidig som de hjelper med å gi rollen en karakter. På denne måten kan man også måle hvor godt aktørene spiller rollen ut fra de andre deltakernes respons. Goffman påpeker at hvis en persons aktiviteter skal få betydning for et

annet menneske må han fremføre denne aktiviteten slik at det uttrykker det han ønsker å formidle. Spille så overbevisende at de som hører godtar deres mening eller dom. Goffman er imidlertid også oppmerksom på at vi kan gjøre feil i vår rolleopptreden, og avgi inntrykk som bryter med den rolle vi ønsker å spille. Som oftest kan slike feil rettes opp gjennom reparasjonsarbeid (Goffman 1992:49).

Goffman ser på samfunnet som bestående av individer, med aktive skapende jeg som preger og tolker sine omgivelser. Han studerer dem i de situasjonene de inngår i, ikke som isolerte størrelser. Mennesker er for han både tenkende og intensjonelt. Samtidig har Goffman stor tro på det rasjonelle hos aktørene og synet hans trekker på noen vis klare forbindelser til den motstridende tradisjonen som Pierre Bourdieu representerer. Bourdieus fine fornemmelse for dobbelheten i det sosiale spiller viser klare paralleller til Goffman, hvor mennesker søker på den ene siden å avansere og oppnå fordeler innenfor forskjellige sosiale konkurranse felter gjennom tilpasninger til feltets spilleregler og samtidig reprodusere og sementer dem gjennom den sosiale orden (Jacobsen og Kristiansen 2002:212). Denne tilnærmingen gjør at han kan leses som en litt kynisk og strategisk iaktaker av moderne menneskers spill med hverandre, hvor det gjelder å oppnå så mange fordeler som mulig og bedra publikum. Og på grunn av dette synet han fått en del kritikk. En annen ting Goffman har blitt kritisert for er hans ensidig fokus på å studere sosiale situasjoner som et virkelighetsområde med sin egen logikk og funksjonsmåte. Kritikken berører det at Goffman burde i større grad inkludere de strukturelle forholdene i samfunnet mot de sosiale enkeltsituasjoner han studerer. Spørsmålet som stilles mot teorien hans er om spillet om situasjonsdefinisjoner kan analyseres uavhengig av aktørens posisjon i et mer omfattende sosialt rom, der man ser på deres besittelse av økonomisk, kulturell eller sosial kapital (Jacobsen og Kristiansen 2002).

## **2.3 Kulturell kapital**

Sosiologisk skoleforskning er opptatt av hvordan skolen fungerer som et sosialt system. En betydelig andel av denne skoleforskningen henviser til arbeid av den franske sosiologen Pierre Bourdieu. I sitt arbeid har Bourdieu var opptatt av at skolen med sin virksomhet opprettholder en ulik fordeling av kunnskap og ressurser i elevmassen. Han har i lang tid påpekt at skolen ikke er en nøytral institusjon, men at den i stedet bidrar til å skape ulikheter mellom elever fordi den premierer elever fra familier som tilhører de sosiale sjikt i samfunnet

som står nærmest skolen. For å forstå hvordan sjansene for å lykkes i utdanningssystemet er ujevnt fordelt i befolkningen, utviklet Bourdieu begrepet kulturell kapital (Bourdieu 1995).

I en av bøkene sine definerer Bourdieu kulturell kapital som en dømmekraft, vurderingsevne og spesifikk kunnskap om den verdsatte smak og kultur. Å ha kulturell kapital innebærer å være fortrolig med og ha kjennskap til samfunnets hegemoniske kulturelle koder. På skolen kan kulturell kapital oppfattes som for eksempel de kunnskapene, ferdighetene, væremåten og handlingsrepertoar som lærerne verdsetter og som kan konverteres i gode karakterer, valgmuligheter og senere adgang til dominant sjikt i arbeidslivet. I tillegg til generell prestisje og ære, siden god smak og dannelse avtvinger respekt fra andre (Prieur og Sesoft 2006).

Innen kulturell kapital skiller Bourdieu mellom en kroppsliggjort, en objektivert og en institusjonalisert form. Den kroppsliggjorte formen finnes i form av mentale og legemlige disposisjoner, som kommer fram til syne gjennom måten man snakker på, kler seg, beveger seg på og ikke minst evnen og dømmekraften til å skille mellom og verdsette fin kulturelle uttrykk. Kulturell kapital i denne tilstanden modifiseres løpende gjennom hele livet, men er først og fremst resultat av det som Bourdieu kaller pedagogisk arbeid, der han peker på den grunnleggende sosialiseringen i familien og som avspeiler sådan foreldrenes og besteforeldrenes historie og sosiale posisjon. I familien overføres kapital effektivt og nærmest automatisk fra den ene generasjonen til den neste uten at noen egentlig behøver å gjøre noe annet enn det, de allikevel gjør, som å spise og snakke sammen, være med på familieutflukter, lese høyt og se fjernsyn, osv. I alle disse dagligdagse rutiner inkorporeres de oppvoksende barns systematisk families kultur, som så kan være mer eller mindre finkultur avhengig av foreldrenes sosiale bakgrunn, utdanning, omgangskrets og bosted. Overførselen kan naturligvis i visse henseender ha karakter av bevisst oppdragelse, men langt det meste foregår umarket, skjult og bak ryggen på alle involverende, fordi det skjer som en del av det alminnelige levende livet (Prieur og Sesoft 2006:89-90). Den *institusjonaliserte* formen eksisterer som offisielt anerkjente akademiske grader. Diplomet viser kompetansen og peker på og markerer en fast, entydig og varig skille mellom dem som besitter den og dem som ikke gjør det. Mens den *objektiverte* formen kan oppfattes som forutsetning for realisering av kroppsliggjort kulturell kapital. Man kan for eksempel ikke være flink til å lære og lese hvis man ikke har bøker, aviser, pc eller plass til å styrke og utvikle ferdighetene (Prieur og Sesoft 2006:91).

Den generaliserte kulturelle kapitalen tydeliggjøres hver eneste dag i skolesystemet, hvor Bourdieu hevder at kun de barna som er sosialisert inn i den øvre delen av klassehierarkiet, vil beherske denne kulturelle kapitalen fullt ut. Det er fordi ungdom oppvokst i velstående middelklassefamilier med mye kulturell kapital, tillærer seg som en naturlig del av oppveksten en væremåte, en viten og en tale måte og bevege, føre seg på, som gir dem avgjørende fortrinn i klasserommet i forhold til deres kammerater fra mindre privilegerte hjem. Det er ikke fordi denne viten og måten å tale og bevege seg på nødvendigvis inngår direkte i skolens pensum eller blir eksplisitt testet, men fordi den på mer generell og grunnleggende måte motsvarer til de kulturelle normene og idealene som hersker i skolen (Prieur og Sesoft 2006:74).

Poenget til Bourdieu er at kulturell kapital i skolen først og fremst gjør seg gjeldende i kommunikasjonen mellom elev og lærer. I selve undervisningssituasjonen har læreren den legitime makten og kan definere hva som forventes av elevene. Læreren stiller både uformelle, usagte og implisitte regler med hensyn til både klesdrakt, verbal stil og kroppsspråk, samtidig faglige krav. Og Bourdieu påpeker hvordan lærere i skolen, ofte med en middelklassebakgrunn i større grad verdsetter en kompetanse og innsikt som særlig finnes hos elever med tilsvarende sosial bakgrunn og tilsvarende reagerer på elever som mangler slik kapital. Det oppstår en resonans mellom den som handler og den som er i posisjon til å bedømme handlingene (Bourdieu og Passeron 1977).

Den kulturelle kapitalen bidrar i en slik forstand til å skape et verdifelleskap mellom læreren og eleven og som styrker følelsen av tilhørighet i skolen og dermed fører til økt motivasjon og innsats. Barna med mye kroppsliggjort kulturell kapital vil i større grad kjenne seg hjemme i skolen, siden de er i bedre stand til å dekode uformelle og implisitte regler som gjelder i skolen. Samtidig som de har derfor et bedre utgangspunkt for å tilpasse og videreutvikle de kulturelle ferdigheter og preferanser som belønnes i skolen. Og med det vet å verdsettes lærerens aktivitetsforslag og samtaletema, fagene og belønningene. Med andre ord de spiller på lag med læreren og bekrefter dermed lærerrollen. Bourdieu påpeker her også at læreren responderer mer positivt på elever som presenterer seg på en selvfølgelig og selvsikker måte, viser stilrenhet i talemåte og skriftlig formuleringsevne, kjemper for ordet og holder på det og har en følsomhet overfor reglene og grensene for hvem som kan utfordres (Bourdieu og Passeron 1977).

Motsatt, for barna som ikke behersker de dominerende kulturelle kodene, vil skolen oppleves som et fremmed sted, i det deres språklige stil, estetiske preferanser og samhandlingsformer ikke blir like positivt sanksjonert av lærerne. De har vokst opp under andre eksistensbetingelser som er preget av en distanse til den kulturelle kapitalen og bærer med seg andre selvfølgeliggjorte versjoner om hva som er godt, sant og vakkert. De oppfatter situasjonen forkjært og deres naturlige og selvfølgeliggjorte handlinger blir uforutsigbare og skaper dissonans snarere enn resonans i strømmen av tolkninger og handlinger i klasserommet. I et slikt perspektiv er teorien om kulturell kapital en teori om diskriminering. Spillet er tidlig avgjort, om man kan kalle det spill i det hele tatt, når sjansene for å vinne er så ulikt fordelt mellom barn fra forskjellige sosiale bakgrunn. For noen blir skolen og hvor godt man lykkes på skolen, en måte å få bekreftelse på deres privilegium, mens for andre skaper det opplevelse av utelukkelse og mindreverd (Prieur og Sesoft 2006:74). Siden utdanningssystemet ifølge Bourdieu både favoriserer høy kulturell kapital og er nøkkelen til å omdanne ulike kapitalformer til fortjeneste og selvrealisering gjennom senere yrkesdeltakelse, vil barn som faller utenfor normene i utdanningssystemet, ha svekkende forutsetninger for å klare seg godt i samfunnet (Bourdieu 1995).

Som det kommer fram her så tolkes kulturell kapital som en væremåte og ferdigheter som blir anerkjent på skolen. Både i form av at man besitter kunnskap som er nødvendig for å lykkes, men også i form av at skolen anerkjenner i større grad de som besitter mye kulturell kapital. Å mestre subkultur derimot kan gi sosial anerkjennelse innad. Å overføre subkulturelle ferdigheter og kunnskaper til andre sosiale sammenhenger og felt er vanskelig. Ferdigheter fra gatekulturen påstås å stå i klar motsetning til skolen. Dermed blir gatekultur og kulturell kapital to motsetningsforhold når de møtes i skolesammenheng.

## 2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert det teoretiske rammeverket for oppgaven. Jeg anvender teorien til Connell om maskuliniteter for å fange og belyse hvordan samhandlingsdynamikken mellom guttene og omgivelsene i stor grad baserer seg på deres maskulinitetspraksis. Og for å tydeliggjøre dynamikken hos guttene viser jeg hvilke verdier og idealer som påvirker deres maskulinitetsutforming og samhandlingspraksis i skolehverdagen. Til slutt for å belyse problemstillingen og vise hvordan guttene lager en felles situasjonsdefinisjon i tråd med deres maskulinitet og gatekultur støtter jeg meg på Goffman og hans dramaturgiske perspektiv. Bourdieu's kulturelle kapital blir brukt som en metafor for den væremåten og ferdighetene som anerkjennes i skolen, men som guttene i mindre grad besitter og som fører til at de i større grad underordnes.



## 3 Metode

I et etnografisk feltarbeid, vil mye avhenge av forskerens forståelse, deltakelse og evne til å opprette gode relasjoner. I det følgende vil jeg redegjøre grundig for hele forskningsprosessen. Først vil jeg si noe om valg av tema og metoden, deretter vil jeg redegjøre for hva deltakende observasjon er, for så si noe om hvordan datainnsamlingen foregikk. Til slutt vil jeg kommentere analyseprosessen og etiske hensyn og dilemmaer.

### 3.1 Innpass

Gjennom min tilknytning til Paraplyprosjekt ”Nye kjønn, andre krav? Likestillingens barn i skole og familie.” fikk jeg innpass på en østkant skole i Oslo, og som senere skulle utgjøre datagrunnlaget i prosjektet mitt. Allerede under presentasjonen av forskningsprosjektet ble det visst stor interesse for prosjektet fra skoleledelsen og enkelte lærere. Mange av de ansatte uttrykte at de var bekymret over de tendensene de så i skolen og spesielt med tanke på guttene og deres framtid. Tema og problemstilling i prosjektet var avgjørende for innpass. Kriteriene for valg av skolen var basert på problemstillingen, nemlig det at skolen skulle være en ungdomskole på østkanten i Oslo og som hadde en ganske sammensatt elevmasse, med elever fra flere land og med ulik sosial bakgrunn. Ut ifra de kriteriene kunne jeg belyse og gi et mer helhetlig bilde av de kontekstuelle aspektene, skolekulturen og ikke minst det elevmiljøet som guttene danner sin framtid innenfor. Etter noen møter med rektoren og skoleledelsen ble jeg tildelt en 10. klasse som oppfylte de nevnte kriteriene og som jeg skulle fulgte gjennom skoledagen over en periode på seks uker. Guttene som har deltatt i denne etnografiske undersøkelsen er hovedsakelig andregenerasjons innvandrere. Flesteparten av dem har også gått i samme klasse på barneskole og nå befinner de seg i samme livsfase. Som oppvoksende ungdom skal de transformeres inn i voksnes verden og det norske samfunnet.

### 3.2 Valg av metode

Valg av metode, i likhet med valg av teori avhenger av det som skal undersøkes og selve problemstillingen (Album 1996). Jeg måtte ut ifra dette finne fram til en problemstilling og et tema som var nyttig for institusjonen, som hadde sosiologisk relevans og som passet mine egne faglige og personlige interesser.

Problemstillingen for mitt prosjekt var å undersøke ”hvordan integreres og marginaliseres innvandrer gutter i forhold til hverandre, skolen og lærere gjennom utforming av en særegen maskulinitet og særegne samhandlingspraksiser”?

Med dette utgangspunktet bestemte jeg meg for å utføre en etnografisk undersøkelse med hovedvekt på deltakende observasjon og intervju.

### **3.2.1 Deltakende observasjon**

Mange av daglige sammenhengene og samhandlingsrelasjonene i skolehverdagen er vanskelig å belyse og derfor velger man ofte observasjon når det ikke er mulig å hente data på noen annen måte. Spesielt i det tilfellet når man har hensikt å avdekke hvordan elevenes handling og kontekst er tett forbundet med hverandre i skolens mange praksiser.

Deltakende observasjon foregår ved at man samler data ved å delta i det daglige livet til de menneskene som man studerer og å se hvilke situasjoner de inngår i, og hvordan de oppfører seg i dem (Fangen 2004:28). Fordel av å basere forskningen på deltakende observasjon er at man ut ifra problemstilling får en direkte og helhetlig erfaring av både skolekonteksten og omstendigheten som legger føringer på guttenes liv og samhandlingsdynamikk i motsetning til å bare intervju dem. Man får et konkret innblikk i hva de sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturerte av forskeren og kan heller rette blikket mot hvilke aktiviteter elever selv setter i gang, hvem som er tilstede, hvilke posisjoner de har og hva de sier, uten at man nødvendigvis trenger å stille dem noen spørsmål. Med en slik tilnærming til feltet får man gripe den subjektive dimensjonen, og får dermed innblikk i guttenes handling og atferd ut ifra deres egne subjektive perspektiver (Emerson, Fretz og Shaw 1995:2).

Selv om jeg aldri vil kunne delta på lik linje med elevene, fikk jeg et bedre innblikk i hvordan dette foregikk. Det at jeg fikk oppleve og erfare hendelser, situasjoner og meningsuttrykk på den måten som er tilsvarende, tilnærmet elevenes måte å erfare dem på har dessuten vært verdifullt for mitt tolknings - og analysearbeid.

### **3.2.2 Feltrelasjon**

Den etnografiske tilgangen til feltet er tosidig og ambivalent, idet den på en og samme tid innebærer både innlevelse og distanse til informantene, hvor man både må forsøke å forstå andres handlinger og oppfattelser og samtidig fastholde en analytisk distanse til det observerte

(Widerberg 2005:156). Utfordringen ligger i å kunne kombinere deltakelse og observasjon på en slik måte at man beskriver fenomenet fra innsiden, men samtidig framstiller det slik at en fra utsiden er i stand til å forstå det (Fangen 2004:102).

Generelt inntok jeg en mer nøytral åpen rolle, både tillitsbasert og distansert og i noen tilfeller kanskje også en litt privat basert relasjon. Denne rollen ble mer eller mindre inntatt som følge av den konteksten jeg startet i. Jeg kom inn i guttenes klasserom som forsker og satt bakerst i klasserommet den første tiden og inntok på den måten en rolle som viste at jeg var der for å lære. Jeg ble i den første tiden betraktet som en av lærerne som skulle gjøre noen undersøkelser der. Dette tror jeg var delvis positiv fordi det gav meg en naturlig funksjon i feltet og jeg fikk mulighet til å lytte til og observere samhandlingen i klassen uten å måtte anstrenge meg og være altfor påtrengende. Jeg fikk den nødvendige nærheten med skolekonteksten, der jeg satt og observerte på nært hold guttenes handlinger, identifiseringer, uttrykk, bekymringer, samtidig som jeg fikk innblikk en mer helhetlig opplevelse av skolen. Etter hvert erfarte jeg likevel at dette ikke ga meg tilstrekkelig informasjon. Det skjedde situasjoner mellom guttene som ikke virket rasjonelle, men som ble oppfattet annerledes av elevene og som jeg heller ikke helt klarte å forstå ut fra det jeg så av det som skjedde. Hvis jeg ikke hadde spurt dem om å forklare meg i ettertid ville jeg klart ha mistolket situasjonene.

### **3.2.3 Feltrollen**

For å bli mest mulig naturlig inn prøvde jeg å delta med elevene i den dagligdagse samhandlingen ved å småprate og følge de implisitte sosiale normene som gjelder i den aktuelle konteksten og gruppen. Denne innstillingen hjalp meg i enkelte situasjoner med å forstå logikken ved deres samhandlingsdynamikk. Jeg kan ikke unngå å si at min tilstedeværelse i flere episoder var med på å påvirke elevene og det var flere situasjoner og hendelser som ellers ikke ville ha skjedd dersom jeg ikke var der. Derfor hviler det stor ansvar på meg å reflektere over hvilken innvirkning min tilstedeværelse har. Jeg opplevde at elevene var veldig opptatt av hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Personlig ønsket jeg å nedtone forskerrollen mest mulig og innta en posisjon mellom ”ikke lærer” og ”en av dem”, med ønske om at de skulle oppføre seg på en mest mulig normal måte under min tilstedeværelse. Enkelte av elevene sa senere til meg at de trodde jeg jobbet for skolen eller politiet og at jeg kun var der for å observere dem tross at jeg flere ganger hadde påpekt at jeg kun var en

masterstudent. De hadde hatt flere ganger besøk av folk fra ulike institusjoner som kun var der for å følge deres atferd, slik at de var veldig skeptiske i starten til at jeg ikke var en sann.

Det var derimot en rekke andre ting som spilte positivt inn for det innpasset jeg fikk. Min åpenhet om oppgaven, at jeg var der for å lære hvordan det er å være ungdomskole elev var nok med på å berolige dem og gjøre dem trygge på meg. Det at jeg selv ikke er etnisk norsk gutt var en annen viktig faktoren som bidro til at tilliten mellom meg og elevene ble raskt opprettet. Jeg merket raskt at når de fant ut at jeg var ”utledning” så begynte de straks å ta mer kontakt og forhøre seg om bakgrunnen min. De begynte å spørre meg om hvor lenge jeg hadde bodd i Norge, om hvordan jeg hadde hatt det selv på ungdomsskolen og om jeg kjente noen av vennene deres. For dem var det rett og slett spennende å ha en utledning i klassen, som på en måte var ungdom og samtidig ikke lærer. Tilliten deres merket jeg gjennom at de alltid var så inkluderende mot meg, enten i form av at de spurte meg om jeg skulle være med dem ut på butikken eller rett og slett at de alltid når jeg kom litt sent til friminuttet laget plass til meg i kantina for at jeg skulle sette meg ned med dem. Og det gikk ikke en eneste dag uten at de håndhilste på meg.

Det at jeg var ung og at det ikke er så veldig lenge siden jeg har gått på ungdomsskolen selv hadde også betydning for mitt innpass i skolemiljøet. Jeg måtte ikke tilegne noen spesifikke egenskaper, tilstedeværelsen på skolen var ganske naturlig for meg og jeg følte meg i en naturlig setting. Samtidig som jeg ikke passet helt inn i deres bilde av forskere. Jeg kledde meg bevisst mest mulig lik dem, jeg unngikk for eksempel å kle meg som mange av vikarene gjorde med dressjakke og skjorte. En gutt sa til meg en gang at han visste jeg ikke var lærer, for lærere gikk aldri med lue inne. Personlig hadde jeg også god kjennskap til deres musikksmak og er av meg selv veldig sportsinteressert noe som gjorde at det var lettere å sette i gang en samtale med dem og at vi hadde noe felles å prate om. I friminuttene hadde jeg lite kontakt med de andre lærerne og for det meste tilbrakte jeg tiden med dem inne på skolen. En del vikarer og lærere kjente ikke helt til min rolle på skolen og det gjorde at flere av dem faktisk trodde at jeg var elev, både i timen eller friminuttet og dette bidro bare til å styrke rollen min. Og spesielt over tid når jeg gjentatte ganger ble spurt i klassen om hvorfor jeg ikke svarer, hvorfor jeg ikke skriver eller hvorfor jeg bare sitter stille, så bidro dette til at de var mer seg selv rundt meg. Det var også en episode tidelig i observasjonsfasen at en vikar stoppet opp timen og spurte meg foran alle om hvem som kasta noe på han og i og med at han ikke fikk noe svar fra meg styrket det på mange måter tilliten mellom oss og jeg fikk en bedre

inngang til deres verden. Når de så at jeg ikke hadde den samme autoriteten som lærere og at deres handlinger foran meg fikk aldri noe som helst konsekvenser var jeg på en måte blitt en av dem, noe som de også ga uttrykk for.

### **3.2.4 Utfordringer ved deltaker rollen**

Et sentralt kjennetegn ved deltakende observasjon er at man analyserer de relasjonene som man er en del. Det er en rekke personlige og spesifikke trekk ved forskeren som får avgjørende betydning for forholdet mellom elevene samt for datamaterialet som frembringes i møtet mellom forskeren og eleven. Selv om man ikke har hensikt eller er bevisst det.

Min etniske bakgrunn bidro på mange måter til at jeg fikk så god kontakt med de minoritetselvene, de forholdt seg til meg som om jeg var klassekameraten deres. Det negative på den andre siden var at jeg hadde mindre kontakt med de etnisk norske elevene og måtte selv ved flere anledninger prøve å gjenopprette kontakt gjennom å små prate om idrett. Gjennom at jeg ble kjent med en del minoritetsetniske elevene og at jeg ble pratende og hengende i friminuttet med dem i begynnelsen så følte jeg at jeg valgte en side og at det var avgjørende for at jeg muligens ikke hadde samme kontakt med de etnisk norske elevene i starten. For elevene var delt i forskjellige grupper og gjenger, men var ikke blandet på tvers av etnisitet. Norske guttene satt med vennene sine og det samme gjorde de utenlandske også. Den samme responsen fikk jeg hos de ikke etnisk norske jentene som av og til henvendte seg til meg og småpratet, mens de norske jentene nærmest aldri pratet til meg. Etter hvert ble jeg oppmerksom på dette og prøvde bevisst å delta mer med de norske guttene i friminuttet nettopp for å vise at jeg ikke tok parti med noen av guttene. Da merket jeg at de norske guttene plutselig også ble interesserte i meg. Slik at all den småparten i begynnelsen faktisk førte til en gjensidig god relasjon til slutt.

Den andre utfordringen var rett og slett at jeg av og til ble for nær med guttene og de ville hele tiden prate med meg. Både i timen og i friminuttet. På den måten mistet jeg ofte fokuset og gikk glipp av andre viktige ting som skjedde. I begynnelsen var jeg veldig overveldet at de ville prate så mye med meg, men etter hvert følte jeg at jeg måtte trekke meg litt tilbake og distansere meg fra alle sammen for å kunne få litt oversikt og skaffe meg en posisjon der jeg kunne observere deres atferd og handling ifra, både individuelt og relasjonelt.

### 3.3 Intervjue?

I denne undersøkelsen hadde jeg i utgangspunktet ikke tenkt å gjennomføre intervjuer, men etter å ha vært på skolen og observert guttene i mer enn seks uker fikk jeg behov for å få et bedre innblikk i deres forståelser av skolen som kontekst og deres relasjoner med de andre elevene og lærerne. Jeg ønsket å belyse hvordan guttene reflekterte og resonnerte over det de gjorde og hvilke begreper de fremstilte sin forståelse med. Derfor bestemte jeg meg for å gjøre intervjuer og gjennomførte 7 individuelle intervjuer med tre etnisk norske gutter og 4 minoritetsetniske gutter. Intervjuene ble tatt opp på bånd og varte om lag to skoletimer.

Ved å intervjue unngikk jeg samtidig en metodemessig slendriantekning hvor man enten gjør observasjoner eller intervjuer. I stedet støtte jeg meg på en kvalitativ angrepsstrategi der kombinasjon av observasjon og intervju skulle danne et godt grunnlag for validering av mine tolkninger og analyser (Widerberg 2005:113). Denne metoden med forskjellige datainnsamlings teknikker satte meg i en særegen posisjon der jeg kunne spørre guttene om ting jeg hadde sett og dermed vurdere det sagte opp mot det observerte. På den måten kunne jeg vurdere gyldigheten av deres utsagn. Det at jeg først observerte for så å spørre dem om enkelte ting bidro til at elevenes handlinger kunne vurderes i lys av større sammenhenger, nettopp fordi en elev ikke greier å gi et fordreid bilde av seg selv over lengre tid og spesielt når han blir fulgt i svært ulike sammenhenger. Og jeg opplevde at jeg fikk to forskjellige typer av data av de to ulike innfallsvinkler, hvor jeg gjennom observasjon fikk en nokså unik tilgang til ungdomsmiljøet og den selve konteksten som de samhandlet innenfor, mens når jeg intervjuet dem fikk høre deres personlige forståelser og betraktninger som vanligvis ikke lar seg spørres om i friminuttet. I et slikt ungdomsmiljø er virkningen av å ha tilskuere er av større betydning enn man antar og forskjellen blir først tydelig når man intervjuer en elev man har observert. Derfor må alle beretninger tolkes på grunnlag av konteksten de forekommer innenfor. Det var denne type informasjon i diskrepansen mellom hva de gjorde i konteksten med de andre elevene og hva de faktisk sa til meg på egen hånd som jeg ønsket å belyse og derfor bestemte meg for å intervjue dem.

#### 3.3.1 Informanter og intervjusituasjonen

Utvelgning av informanter skjedde hovedsakelig på bakgrunn av en helhetlig vurdering. Først vurderte jeg hvem jeg hadde opprettet god kontakt med under observasjonsperioden. Deretter vurderte jeg hvordan guttene oppførte seg og samhandlet med de andre elevene, jeg så etter om

de gjorde noe annerledes enn resten av elevgruppen. Og til slutt var jeg bevisst på å velge ut elever som hadde forskjellige posisjoner både i klassen og på skolen. Slik at jeg kunne belyse elevmiljøet fra forskjellige vinkler. Det er også grunnen til at jeg valgte å snakke både med norske og minoritetsetniske gutter.

Når jeg skulle intervju dem, det første jeg måtte ordne var å skaffe tillatelse fra lærerne til å ta dem ut av timen, deretter måtte jeg sende et informert samtykke med guttene hjem for å få foreldrenes tillatelse også. Siden jeg hadde blitt godt kjent med dem og de opplevde at de kunne stole på meg så var ikke dette noe problem. Til slutt ga jeg elevene mulighet til å bestemme selv hvilken dag og time de hadde lyst til å prate med meg, jeg gjorde dette bevisst og jeg følte at dette var en måte å motivere dem på til å bli med på intervjuet.

Under selve intervjusituasjonen brukte jeg en halvstrukturert, men veldig tematisk intervjuform, jeg hadde på forhånd skisserte en liste over emner som skulle dekkes og spørsmålene var i mildere grad forutbestemt og til en viss grad bindende, som følge av analysemulighetene (Kvale 1997:143). På forhånd hadde jeg laget en analyseskisse der en stor del av analysen allerede var bestemt på forhånd, ikke bare gjennom hva jeg skulle spørre om, men også gjennom hvordan jeg skulle gjør det (Widerberg 2005:59). Det varierte derimot i hvor stor grad jeg fulgte guiden slavisk, hvis jeg opplevde at noen ting viste seg å være mer interessant, eller at guttene begynte å snakke om konkrete episoder, så fokuserte jeg istedenfor på å forfølge den enkeltes svar. For meg var det på mange måter viktigst å holde samtalen i gang og motivere guttene til å snakke om deres opplevelser og følelser, og spørsmålene måtte på den måten være lette å forstå, korte og fri for akademisk språk. Jeg oppfordret dem til å gi mest mulig konkrete beskrivelser av ulike episoder og hendelser, hva skjedde, hvem var tilstede, hvordan reagerte du, hva følte du, hvor formålet var å utløse spontante beskrivelser. På den måte kunne jeg i ettertid sette meg ned å komme meg fra til guttenes meninger og legitimiteter av deres handlinger istedenfor å sitte igjen med deres mer eller mindre spekulative forklaringer på hvorfor noe skjedde. Jeg bestrebet meg på å være en god lytter som var ute etter å høre mer om hvordan det var å være elev på en ungdomsskole. Siden jeg ville vite mest mulig om hvordan de hadde det, hva de følte og opplevde på skolen, så deltok jeg aktivt i den uformelle konversjonen ved å uttrykke at det var interessant å høre på dem og at jeg lærte noe nytt ved å høre dem fortelle om hverdagen siden. Underveis prøvde jeg ved hver eneste anledning å presisere overfor dem at jeg kun var der for å lære fra dem, for å forstå hvordan det er å være elev, på samme måte som de opplevde det og føle

tingene slik de følte dem. Dette gjorde at de fikk mer avslappet forhold til meg og kunne fortelle og snakke mer åpent med meg, noe som også bidro til at intervjuinteraksjonen ble bedre og mer naturlig. Samtidig som jeg presiserte at de nødvendigvis ikke trengte å peke ut andre elever eller lærere med navn.

Jeg visste de ville ha fortalt meg mye mer hvis jeg var mer frampå, men det stred imot min etiske overbevisning og jeg ønsket å forhindre at de opplevde å føle seg utlevert, verken under eller etter intervjuet. Siden det er barn som var i bildet ønsket jeg å følge mest mulig de etiske retningslinjene og derfor var ganske ærlig mot dem om min undersøkelse. På den måten fikk jeg inntrykk av at enkelte guttene tok på seg en slags lærer rolle der de kontinuerlig prøvde å beskrive og forklare det de sa gjennom ulike hendelser og eksempler. Og når de var uklare ba jeg dem hele tiden om å være så konkrete som mulig og om de kunne huske en lignende situasjon.

Det som var utfordring med enkelte gutter var at jeg i noen tilfeller spurte om en situasjon som vi hadde erfart sammen, og da begynte guttene å undre. De skjønnte ikke helt hvorfor jeg spurte dem om en episode hvis vi begge var tilstedet og hadde sett og hørt det som skjedde der. Da pleide jeg å berolige dem og svare at jeg hadde lyst å høre deres erfaring av hendelsen, og at jeg var interessert i høre hvordan de opplevde det.

### **3.4 Analyseprosessen**

Målet mitt med hele undersøkelsen var å skape en sammenhengende og detaljert analyse av hvordan guttene konstruerer sin maskulinitet i skolesammenhengen ut ifra det som har blitt observert og notert på en forståelig måte slik at leseren som ikke har vært direkte involvert og ikke er bekjent med skolekonteksten vet hva det snakkes om (Emerson, Fretz og Shaw 1995:150). Derfor var det viktig å være tydelig på hvor informasjonen kommer fra og hvilken sammenheng den har forekommet i også når man presenterer tolkninger. Personlig, ut ifra en forsvars posisjon med tanke på mine konklusjoner, ønsket jeg å utdype så mye som mulig av konteksten slik at leseren kunne være med og forstå hvorfor jeg har tolket og trukket de konklusjonene som jeg har gjort. Jeg markerte derfor klart fram i analysen hva som var mine tolkninger og hva som var elevenes egne tolkninger, samt hva som var deres egne utsagn. Og dette løste jeg ved å skrive elevenes utsagn som sitat, for så å fortolke dem. I tillegg for unngå mulige mistolkninger avklarer jeg to følgende begreper: i oppgaven vil betegnelsene



”minoritetsguttene” og ”konteksten” gå igjen som to sentrale begreper gjennom hele analysen. Jeg kaller disse guttene for enkelthets skyld for ”minoritetsguttene” eller ”innvandrer gutter”. Dermed mener jeg ikke at alle gutter med minoritetsbakgrunn er slike. Med betegnelsen sikter jeg til disse konkrete guttene jeg observerte og intervjuet i denne konkrete skoleklassen på en skole på østkanten i Oslo. Og det tilsvarende gjelder for begrepet ”konteksten”. I oppgaven bruker jeg ”østakanten” som en betegnelse på den spesifikke konteksten jeg studerer. Dermed mener jeg ikke at alle skoler med et stort antall minoritets elever i Oslo indre øst er preget av den dynamikken jeg beskriver. Dette er en konstruert betegnelse på den sosiale konteksten jeg har studert. Tilsvarende logikk gjelder også for begrepet ”norske”.

I etnografisk undersøkelse finnes det ikke noen gylden regel på hvordan man skal omgjøre observasjonsnotatene til tekst, og i likhet med hele metoden så avhenger analyse prosessen av forskerens refleksivitet, kreativitet og sosiologisk fantasi (Hammersley og Atkinson 1996:233). På et senere tidspunkt i undersøkelsen erfarte jeg at det er veldig nyttig å gjøre seg noen refleksjoner omkring datainnsamlingsprosessen underveis i form av å skrive et par stikkord eller setninger som fanger og signaliserer hva skjer i data materialet og på den måten allerede da knytte materialet mot den generelle analytiske problemstillingen.

Jeg så om det var mulig å identifisere noen interessante mønstre, om det var noe som var spesielt overraskende eller merkelig, hvordan dataene så ut i forhold til det jeg hadde forventet på forhånd, utifra tidligere teorier og hvorvidt det var tilsynelatende uoverensstemmelser eller motsigelser mellom elevers uttrykte oppfatninger eller holdninger og det de faktisk gjorde. Og for å gripe og være sikker på hva og hvorfor de enkelte tingene skjedde måtte jeg finne noen begreper som kunne forklare hva som foregikk i de situasjonene som dataene dokumenterte. Jeg var klar over at analyseprosessen ikke kunne baseres på annet enn teorier og ideer hentet fra litteraturen, men samtidig var jeg oppmerksom på disse ikke måtte preges av forutinntatthet og dermed tvinge tolkningen av dataene inn i en bestemt form, men at de kun skulle brukes til å forstå dataene (Hammersley og Atkinson 1996:237).

Målet mitt var å belyse hvorfor guttene handlet som de gjorde ut i fra deres forestillinger, og hvilke strategier og muligheter hadde de til rådighet i konteksten de var en del av. Derfor var hele fortolkningsanalysen basert på hva elevene gjorde og synes var viktig og betydningsfullt, enten hva de tenkte var viktig direkte eller hva som så ut til å oppta dem, og hva de brukte mye tid på. Jeg tenkte konsekvent hele tiden på det etnografiske utgangspunktet. All min analyse var utledet av det som var min forståelse av elevenes rasjonelle redegjørelser av deres

handlinger, som jeg hadde innhentet ved å delta i det daglige skolelivet og ved å studere hvilke situasjoner de inngikk i, og hvordan de oppførte seg i dem. Det er ganske tydelig at en del gester, ytringer og handlinger vil ikke kunne tolkes uten å være tilstede i situasjonen, og må derfor ses i lys av sammenhengene den forekommer innenfor. Man kan ikke gripe meningen utenfor de sammenhengene der den skapes, fordi det er slik at disse ytringene, handlingene kan bety en ting i en sammenheng og noe helt annet i en annen. Grovt sett har dataanalysen dreid seg om å konstruere sammenheng mellom begreper, kategorier og typologier på bakgrunn av feltnotatene, hvor jeg har forsøkt å samle mine observasjoner og skape perspektiver som kan integreres i teorier om maskulinitet og minoritetsetnisk ungdom.

### **3.5 Etiske utfordringer i etnografisk undersøkelse**

Forskningens mål er å produsere kunnskap, sannferdige beretninger om sosiale fenomener, men det betyr ikke dermed at dette målet bør etterstrebes til enhver pris og selv. Gjennom deltakende observasjon kommer man tett inn på elever og utforsker deres innerste tanker og følelser og metoden kan gjøre at elevene opplever at man invaderer deres privatliv og får tilgang til sensitive, intime opplysninger om dem. Derfor må man være varsom når man utfører deltakende observasjon og spesielt i mitt tilfelle hvor jeg observerte aldersgruppen som ikke var fylt 16 år. Jeg prøvde hele tiden å reflektere over hvordan jeg skulle gå fram, både i kontakt med de relevante elevene, hvordan man presenterer dem og hvordan man oppbevarer dataene om dem.

Barn har ifølge etiske retningslinjer krav på beskyttelse og dette legger ekstra press på å tilegne seg tilstrekkelig med kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold i forskingen i forhold til dem. I samråd med veilederen og den klasseansvarlige læreren ved skolen vurderte jeg om feltøktene i seg selv hadde noen konsekvenser for de elevene jeg studerte, gjennom at de for eksempel ble negativt påvirket av min tilstedeværelse bak i klasserommet.

Det første jeg måtte ordne var å få informert samtykke, og selv om det er elevene jeg ønsker å følge, måtte jeg få tillatelse både fra skolen og foreldrene. Jeg var fastbestemt på at jeg skulle ha et åpent og ærlig forhold med både lærerne og elevene og ga dem derfor opplysninger om hensikten med studien, i hvilken sammenheng den skulle brukes i og dets konsekvenser. Dette opplevde jeg som litt problematisk i blant, fordi på en ungdomsskole så er det mange

situasjoner der begivenhetene inntreffer spontant, mye skjer på kort tid og det er mange ukjente til stede som ikke vet hvem jeg er. Og når jeg fikk så god kontakt med guttene og brukte å henge med dem i friminuttet så kom det fram mange personlige følelser og tanker som de snakket med vennene sine om og som absolutt ikke ville ha kommet fram hvis jeg hadde informert alle om hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Så i slike tilfeller måtte jeg bare droppe å skrive notater om det. Når jeg opplevde at slike situasjoner skjedde stadig oftere valgte jeg i tråd med etiske retningslinjer å bevisstgjøre enda mer de elevene som jeg oppfattet som relevante for studiet mitt om min forsker rolle, for da hadde de mulighet til å velge å unnlate å fortelle meg ting.

En annen utfordring var at den åpenheten og fortroligheten som jeg fikk med enkelte lærere på en måte gjorde analyse prosessen min vanskeligere, fordi jeg fikk så mye informasjon om elevene på bakgrunn av tilliten de hadde til meg som forsker. Dette har gjort at jeg har måttet være ekstra varsom med hensyn til hvilken informasjon jeg skulle gjengi og hvordan denne informasjonen skulle fremstilles.

Det neste steget var å garantere for at konfidensialitets krav ble opprettholdt. Det innebærer å sikre og anonymisere forskningsdata. Både med hensyn til informasjon fra felten og sitater fra samtaler. På den måten blir beskrivelsene og opplysningene som hentes fram i undersøkelsen sikret, slik at ingen kan verken direkte eller indirekte identifisere enkeltpersoner. All bakgrunnsinformasjon om elevene ble behandlet nøye og for å sikre konfidensialiteten i observasjonsnotatene endret jeg personnavn, skole og klassenavn, talemåten, og andre spesielle kjennetegn og karaktertrekk som kunne avsløre enkeltelevens identitet. Faren ved en slik omskrivning er at man kan miste noe av poenget i informantenes handlinger og uttalelser og jeg opplevde i enkelte tilfeller at man etter omskrivningen står igjen med et feilaktig eller mangelfull fremstilling av informantenes utsagn, noe som dermed svekker påliteligheten i undersøkelsen. I mitt tilfelle hvor jeg også blant annet fokuserte på gutter med minoritetsbakgrunn har jeg vært ekstra varsom med hvordan jeg gjengir og rekonstruerer observasjonsnotatene slik at verken lærere, foreldre eller de andre medelevene kunne identifisere deres handlinger eller fortellinger.

## 4 Behov for anerkjennelse og gatemaskulinitet

Det spørsmålet jeg ønsker å belyse i dette kapitlet er hvordan en gruppe unge minoritetsetniske gutter utformer en bestemt og annerledes maskulinitetspraksis i motsetning til de norske guttene i skolesammenheng. Først vil jeg presentere hvordan deres livssituasjon og erfaring påvirker deres fortolkningshorisont og skaper et behov for anerkjennelse. Guttene opplever å være underordnet i skolen, og i samfunnet for øvrig, og har et behov for å vise seg fram og bli bekreftet. I tråd med dette behovet støtter de seg på noen idealer fra det som kan betraktes som gatekultur og skaper et tilleggshierarki som de dømmer og vurderer hverandre ut ifra. Deretter vil jeg gjennom Connell sin maskulinitetsteori vise hvordan guttene gjør en gatemaskulinitet og bruker den som et middel på å få respekt og bekreftelse fra omgivelsene. Til slutt vil jeg diskutere hvordan guttene forholder seg til andre maskulinitetsformer, hvordan hierarkiet tar seg ut og i hvilken grad de lykkes med å snu på det maktforholdet mellom dem selv og de mer privilegerte og skoleflinke norske guttene.

### 4.1 Kontekst avhengig konstruksjon

Connell (1995) studerer ulike maskulinitetsprosjekter, betingelsene de blir til under, og resultatene de produserer. Maskulinitet vil ifølge Connell alltid spilles ut i en bestemt sammenheng. Deler av konteksten vil alltid forme en del av maskuliniteten, men også andre meningskategorier som etnisitet, sosial klasse, kultur og alder vil påvirke den. Ut fra dette vil ens maskulinitet alltid vil være et resultat av samspillet mellom biologiske kjønn og dimensjoner som etnisk tilhørighet og sosial klasse (Connell 1995).

I tråd med dette beskrev guttene de fortolkningsrammene som de utledet sin refleksjon fra. De fortalte meg om livsforhold som skilte seg betydelig fra deres jevnaldrende som ikke hadde innvandrerbakgrunn, og hvordan minoritetsstatusen har hatt eller fått betydning for dem. Deres livssituasjon som sønner av svakstilte arbeidsimmigranter eller flyktinger, bosatt i et nokså stigmatisert lavklasset "ghetto område", med andre unge innvandrere som delte de samme livsbetingelsene, gjorde at de følte seg annerledes og forskjellig fra majoritetsbefolkningen fra starten av. Det at de i tillegg opplevde å bli frasortert og ikke maktet å strekke seg i skolesammenheng når de sammenlignet seg med de mer skoleflinke

norske guttene gjorde at denne følelsen av annerledeshet forsterket seg ytterlig. For de fleste var denne livssituasjonen noe som vedrørte deres liv på en nærmest total måte og kan dermed tolkes som en viktig retningsgiver ved deres emosjonelle investering. Denne erfaringen førte på sikt til at behov for bekreftelse og anerkjennelse vokste fram, samtidig som følsomhet overfor mindreverdighet og urettferdighet ble svært emosjonelt fortolket.

## 4.2 Lager ny hierarki og egne idealer

I friminuttene satt jeg ofte med guttene og snakket om ulike forhold og ting som skjedde på skolen. Etter de første dagene la jeg raskt merke til den etniske segregeringen mellom de norske og utenlandske guttene i friminuttene. Inndelingen og situasjonen kunne minne litt om *”sånn som det er i fengselet, sånn som man ser på filmer, at det er de hvite mot de mørkhuda, oss mot dem,”* sa en av guttene. Jeg spurte deretter en av guttene om hvorfor de norske guttene alltid befant seg i bakgrunnen og nærmest var usynlige på den mest sentrale og offentlige arenaen i skolen, nemlig friminuttet. Svaret var *”de norske er sånn usosiale folk, de er skolenerder og de tør ikke å gjøre noe som helst, mens vi utledningene er som en ulveflokk, vi kommer og tar over, vi er konger her (ler)”*. Denne gutten definerte de norske guttene som nerdene og plasserte dem under utledningene i det sosiale hierarkiet. Det var mangel på maskuline egenskaper og verdier som førte til at de ble underordnet. Det viste seg at en viktig distinksjon som nærmest segregerte guttene i denne sammenhengen gikk mellom det som oppleves å være utledningenes og nardenes væremåte. Todelingen refererer til en mer eller mindre hierarkisk forestilling om sosial status. Forskjellen mellom dem handler både om innstilling til skolen og hvor mye ungdommene markerer seg i ungdomsoffentligheten, noe som kan sees i sammenheng med flere tidligere studier av norske ungdomskulturer (Sundnes 2004). Svaret kan også fortolkes som en kamp om dominans. Uttalelsen hans fikk meg raskt til å reflektere over møte med konteksten og hvordan jeg så fikk kontakten med dem. De første dagene følte jeg meg ganske ensom i friminuttene, jeg gikk hovedsakelig rundt for meg selv og hadde ikke noen å snakke med, samtidig som jeg så at all oppmerksomhet kretset rundt de utenlandske guttene. De hadde inntatt benkene og den mest sentrale plassen i skolegården, og med sin selvsikre tilstedeværelse og væremåten fremstod de som den legitime, favoritiserende og ikke minst selvfølgelige gruppen. Så fortalte Faisal meg at grunnen til at guttene de første dagene forholdt de seg annerledes og var mer tilbakeholdent mot meg var fordi *”vi trodde du var norsk, fordi liksom det var måten du snakket på og var*

*på, klærne du gikk med, alle trodde seriøst du var norsk og tenkte sånn hvorfor skal vi snakke med han og sånt, ikke sant og etterpå når vi snakket med deg og du sa du var utledning, alle fikk sjokk (ler)''*. De vurderte altså utseendet mitt, klær jeg gikk med, hvordan jeg oppførte meg og måten jeg snakket på, og ut ifra det ble jeg identifisert som norsk. Og det er nok forståelig at disse guttene stilte seg skeptisk til min rolle, ettersom de har lang erfaring med personer fra barnevernet og andre lignende institusjoner som observerte deres handlinger og atferd i skolen, men at min maskuline væremåte sjokkerte deres forestillinger om hvem som var utledning og ikke, viser hvordan de hadde noen idealer og verdier som de forholdt seg til. De hadde noen egne verdier og forestillinger med bakgrunn i en felles situasjonsdefinisjon som de vurderte hverandre ut ifra. Dette påpeker også at hvis jeg hadde vært en helt vanlig elev og hadde den samme væremåte, så ville jeg ha plassert meg eller blitt plassert ganske langt ute i periferien i det sosiale hierarkisystem, og med det også blitt ganske usynlig. For i følge Connell (1995) så er betingelsene i dette posisjoneringsspillet og muligheten til å nærme seg den sosiale oppmerksomhetens sentrum avhengige av om man greier å innfri og leve opp til visse idealer, verdier og forventninger som dominerer i konteksten, ellers risikerer man å bli skyvet langt ut i periferien. Senere når jeg spurte to av guttene hvorfor de norske ikke hang med dem og på mange måter var sosialt marginalisert fikk jeg dette bekreftet:

*''De har ikke baller, de tør ingenting, de er nerder. Se her på skolen; det er bare utledningene som er kule, de norske har ingen respekt, og ingen har lyst å henge med dem, så de henger bare med nerde-vennene sine. Jeg vet at folk er forskjellige, men for meg er de nerder; de skal hele tiden kommentere og leke smarte, og alltid gjenta det lærerne sier, bare for å smiske og gjøre sånn at lærere liker dem, og hater oss enda mer''*.

Kameraten hans mistolket kategorien norske, og begynte raskt å uttrykke hat mot norske gutter som bodde på den andre og mer velstående siden av byen:

*''De tror de er så mye bedre enn andre bare fordi de er norske og sånt og vi er utledninger. Fordi de har penger, så plager de andre liksom og er frekke mot dem, dømmer dem for eksempel bare fordi de ikke har merkeklær og går med H&M klær, ikke sant. De sier vi er fattige utledninger og at vi bor på gata og sånt; de er rasistiske folk, men hva skal de liksom, hadde de gått her så hadde alle kjøddet dem fordi de er så feige og nerder, og alle vennene deres er jo sånn. De kan jo ikke oppføre seg, de hadde blitt eid her liksom''*.

Guttene kommer med to nokså ulike beskrivelser, men svarene viser også til en viss grad hvordan de føler seg underlegne de norske guttene i visse sammenhenger, og samtidig uttrykker sin egen utilstrekkelighet ressurs - og skolemessig. På bakgrunn av disse emosjonelle fortolkningene prøver guttene å transformere den strukturelle underordningen til en kjønnsøverordning i den sosiale konteksten.

### 4.3 Idolisering av "gatekultur" i skolen

Teorien om gatekultur ser ut til å treffe noe viktig i det jeg finner i mitt materiale; nemlig hvordan denne mentaliteten og kulturen fungerer som inspirasjonskilde innenfor ungdomsmiljøet, og som guttene kun støtter seg på når de utspiller sin maskulinitet. På feltarbeidet la jeg raskt merke til Hamsa og Adil. De gikk ofte med en veldig karakteristisk t-skjorte av gangsteren og skurken Tony Montana. I samtaler med dem og Ali kom det veldig tydelig fram hvordan de identifiserte seg med elementer fra denne gatekulturbetegnelsen. Først skildrer Adil oppvekststedet deres:

*"Vi kommer liksom fra ghettosted, der hvor vi bor det er akkurat sånn som i ghettoen, det er møkkete utenfor, rotter overalt, politiet er der hele tiden, de kommer og henter noen, det er bare utledninger overalt ikke sant, skitne utledninger, ingen kan norsk (ler). Også ser du fulle folk som krangler, røyker hasj, men det er sånn det er. Det er også noen norske som bor der, men de er også sånn ghetto som oss, det er skittent utenfor, alt er ødelagt, det stinker og ingen av de norske har heller ikke penger".*

Han greier nærmest ikke å snakke ferdig før Hamsa bryter inn og begynner å beskrive forskjellene fra de norske guttene:

*"De norske bor på sånn finere steder enn oss, de har mer penger og finere huser og de hører bare på sånn klassisk musikk, eller rock, mens vi hører på rap og alle går med sånn annerledes klær, er tøffe, slåss, noen røyker og sånt, og du ser at vi har helt annerledes oppførsel, vi snakker kebabsnorsk og sånt, vi er ghetto ikke sant (ler)".*

Beskrivelsen deres viser hvordan de tolker livssituasjonen sin og prøver å skape en fortelling som på en måte er følelses- og stilmessig relatert til gatekulturen og står i motsetning til finkulturen. Selv om tendensen til ghettofisering og etnisk segregering nok er mindre i Oslo

enn i USA og livsverdenen til de unge i amerikanske ghettoer er karakterisert av mer direkte fattigdom og preget av andre langt verre forhold, viser dette hvordan de prøver å sammenligne sin virkelighet med deres. De skaper en nærmest skrytende idealisering av deres livssituasjon ved å sammenligne det med ghetto. Slik konstruerer de likheter og lever seg inn i denne gateverden ved å sammenligne seg med aktørene der. Sympati skapes på mange måter gjennom likhet, og guttene snakket hele tiden i flertallsformen ”vi” for å uttrykke hvordan de som gruppe tolket det på denne måten. Gjennom å snakke i flertallsform vektlegges avstanden og forskjellen til de norske guttene. De norske guttene som de sammenlignet seg med hadde ikke den samme likheten og kunne ikke assosiere seg med gatekulturen. De kom fra velmøblerte hjem, var en del av majoriteten og var flinkere enn dem på skolen. Derfor opplevdes dette sterkere for minoritetsguttene og de følte dette var noe som kun de kunne identifisere seg med. Forstått ut ifra denne beskrivelsen ønsker de å vise meg hvordan de lever sine liv innenfor bestemte rammer som er annerledes enn majoritetens. Fra disse rammene reflekterer de ved deres likhet knyttet opp mot de forestillingene som de har om ungdommenes livssituasjon i ghettoen, noe som blant annet hip hop sjangeren formidler til dem. Budskapet som ofte formidles i hip hop tekstene er nettopp en blanding av personlige betrouelser om hvor vanskelig livet er og protester mot diskriminering av etniske minoriteter. Her er det derimot viktig å distansere seg og tydeliggjøre at selv om minoritetsguttene tolker denne populærkulturen eller ”gatekulturen” inn i egne livserfaringer, så adopterer de ikke nødvendigvis direkte alle de holdningene og verdiene som formidles (Sandberg og Pedersen 2006). De blir ikke mafiabosser av å se ”Gudfaren” eller ”drug dealers” av å høre på 50 Cent. Det skal nok en del flere faktorer til før ungdommen risikerer å bli dratt inn i kriminelle miljøer. Gangsteren i en medieformidlet kultur kan også fortolkes som en opprører og rebell, og alt må ikke tas bokstavelig. I stedet støtter ungdommen seg på noen enkelte elementer som de bruker i sin egen maskulinitetspraksis, og på den måten prøver de å fylle opp det behovet for prestisje og anerkjennelse som det konkurreres om blant gutter. Hvordan denne mentaliteten påvirker deres maskulinitetspraksis og samværsformen mellom guttene vil illustreres utover i kapitlet.

## **4.4 Gjør en gatemaskulinitet på skolen**

I denne ungdomskoleklassen knyttes ulike maskulinitetsformer sammen og plasseres i forhold til hverandre i et hierarki, hvor minoritetsgutter har noen differensieringsprinsipper som de



gjør maskuliniteten sin ut fra. Et hovedpoeng hos Connell (1995) er at maskulinitet skapes og reproduseres gjennom prosesser i hverdagen, og at sosialt kjønn ikke er noe du har, men noe du gjør. Du må hele tiden skape det, i daglige relasjoner og aktiviteter. Selv miljøer, virksomheter og steder kan ha kjønn i denne betydningen. Sånn sett er skolen og friminuttene et kjønnnet sted. Det er et sted for unge gutter, der de arbeider hele tiden med å formulere gangbare og gyldige former for maskulinitet (Connell 1995). I lys av den denne teorien kan disse guttenes praksiser og handlinger på skolen nettopp tolkes som et forsøk på å gjøre kjønn på en bestemt måte.

Dramaturgien fra timene og friminuttet kjennetegnes ved at guttene interagerer og maktforholdet mellom dem demonstreres. Utprøving av hierarkiene eller utblåsning av en opparbeidet frustrasjon var en karakteristisk del av samhandlingen. Guttene søkte anerkjennelse med handlingene sine. En av guttene illustrerer hendelsesforløpet i en slik situasjon og samtidig konkluderer med at å ”disse”, skryte og framheve seg selv er en integrert del av deres samvær. I denne sammenhengen er disse en forkortelse av engelske ordet ”disrespect” og som innebærer å fornærme, gjøre narr av, drite ut noen.

*”Det starter med at de disser hverandre. Han ene sier noe om den andre foran de andre, han ydmyker han foran vennene eller de som er der, rakner ned på han, sier noe som han ikke liker, at han er dum, stygg, eller hvertfall noe sånn at han blir sint og sier noe tilbake og da er de i gang. Først så skriker de til hverandre så begynner de å dytte på hverandre, da er på en måte slåsskampen i gang da, det er sånn at hva man sier og svarer er avgjørende, og da kommer alle folk i ring rundt dem, også motiverer dem til å slåss og krangle enda mer, når de sier sånn fight fight, skjønner, da blir folk mer sånn gira, og de to som slåss blir enda mer sintere og skal slåss enda mer, også kan ingen gi seg, men de må fordi da tenker alle, se han trakk seg og da vinner den andre, han taper da”.*

Om man ble lest og oppfattet i en slik sammenheng som fryktløs og modig, ble man verdsatt og nærmest løftet opp til en urørlig posisjon som ga respekt og popularitet blant elevene. For å lykkes med dette måtte man vite hva man skulle si, hvordan man skulle reagere og hvilke handlinger som var mest strategiske.

Med andre ord for å lykkes i en maskulin kontekst preget av gatementalitet måtte man ha en gatemaskulinitet. Flere av guttene som jeg intervjuet, både norske og utenlandske, beskrev hvordan den tøffe gatemaskuliniteten ble utformet og presentert. Ali forteller meg hvordan han og vennene hans gjør maskuliniteten sin:

*”Vi er nok litt voldelige, skjønner du hva jeg mener, bråker i timene, er frekke og sånt, du vet gutter skal bråke litt, mens jentene er de stille og snille ikke sant. Også er vi sånn grove i munnen frekke i kjeften liksom, vi sier for eksempel din morraknuller, fuck you eller morra di er en hore til hverandre, ikke sant, og da klikker man, og du må svare tilbake eller kaste noe på han, slå han, du må hvertfall lage noe kaos ikke sant... Man må vise at man er gutt og at man er sterk, hvis han andre tør da skal man ikke trekke og være feig, det er viktig for gutter, det er sånn man får respekt... For eksempel når du er frekk mot noen av utledningene de skal med en gang ta deg og begynne å slåss”.*

Dette bildet ble også bekreftet av norsketniske gutter. Ola og Anders ga en nærmest identisk beskrivelse av hvordan iscenesettelsen skjer trinn for trinn. Begge gir beskrivelse av hvordan forestilingen foregår, og hvordan noen av de tøffeste og mest populære minoritetsguttene på trinnet iscenesetter seg og praktiserer denne maskuliniteten. Samtidig legger Anders til at vennskap med dem også gir en bedre status, og kan være nyttig for en selv i ungdomsmiljøet:

*”Hvis noen er frekke mot dem da så går de bort til dem og leker liksom stor da, sier sånn høyt foran alle, slik at alle kan høre det, hva er det du gjør, skal du ha bank eller tør du snakke sånn til meg, har du baller til det og holder nesten på å begynne å slåss med dem, dytter han og sånt, også da hvis han trekker seg, så blir, eller alle tenker da at han er farlig, han andre da, og da får jo han masse respekt siden alle vil være med han da, fordi da får man liksom beskyttelse hvis de får problemer så kan de ringe han også kommer han og hjelper deg, og da er folk også på en måte redde for deg, og fordi de er redde de gir deg respekt på en måte også”.*

Denne framtoningen som Ola beskriver viser på mange måter hvordan disse guttene gjennom mer eller mindre bevisste former for inntrykksregulering forsøker å avgi et bestemt maskulint inntrykk av seg selv til de andre som deltar i situasjonen. For å få den respekten som en søker i slike situasjoner er derfor disse guttene bevisste og ikke minst opptatte av å vise og ha en presentasjon og fremtoning som bekrefter ens kapasitet som tøff og som virker avskrekkende på den andre parten og de som er rundt.

Hamsa var en av de minoritetsguttene som kjente godt det hierarkiske forholdet mellom guttene og hvordan de posisjonerte hverandre, og han fortalte meg hvilke verdier og egenskaper som var karakteristiske for de mest anerkjente guttene:

*”Hvis du vil at folk skal respektere deg og være sånn populær blant mange så må du være den sterkeste, du må ikke være redd du må være ordenlig gutt, ikke så jentene, mange har respekt for Rashid, det er fordi han er sterk og alt mulig liksom, uansett hvem du spør så sier de det samme”* og begynner straks å beskrive egenskapene ved denne gutten som gjorde han så populær *”han er sterk, frekk, han er tøff ikke sant (stopper opp og tenker seg om) også det har litt sånn med hele væremåten hans egentlig, han er ikke sånn barnslig, jentene liker han også, han er ikke sånn nerd, han smisker aldri med lærerne, han tør å si ting som andre ikke tør, han sier det rett i trynet på deg, også kjenner han mange folk ikke sant, når du kjenner mange, eller at du har mange venner, det betyr at du er kul, folk vil henge med og hjelpe deg hvis det er bråk”*.

Først begynte han å ramse opp forskjellige egenskaper ved denne gutten som fysisk styrke, frekkhet, tøffhet og samtidig ikke for ettergivende mot lærerne, før han tenkte seg om og konkluderte at det egentlig hadde med hans tøffe og modige maskuline presentasjon å gjøre. Han tydeliggjorde at det var måten Rashid presentere sin styrke på som gjorde at han fikk stor anerkjennelse hos de andre guttene, og han begynte så å trekke paralleller til hvordan han opptrådte uredde og maskulint i visse situasjoner, før han likhet med Ola og Andres sa at slike populære gutter var det en fordel å kjenne. Når jeg ba han eksplisitt om å beskrive hvordan Rashid kunne hjelpe folk, fortalte han meg et eksempel fra friminuttet om noen gutter som lekte gjerne og plaget andre elever:

*”Det er noen sånn folk i 10 klasse som koddet med folk. Han ene tror han er alt, tror han er kongen på skolen, og han er frekk, hvis noen bare sier noe mot han skal om en gang ta de og slåss med dem, og Rashid, en gang han dyttet han og ba han holde kjeft og sa at han ikke skulle leke deilige mer, eller røre noen andre her, og da turte han ikke noe, for Rashid er den sterkeste rundt her, man ser det på han, han kongen i forhold til han tullingen, alle viser han respekt ingen som tør å koddet med han, han kan lett ta hvem som helst, han slåss egentlig ikke så mye, men alle vet at han er klar”*.

Måten Hamsa snakket om denne maskuline og tøffe presentasjonen til Rashid avslørte delvis hvordan han så opp til han. Han beundret hans framførelse, hvordan han presenterte seg og skapte ryktet sitt, og ikke minst anerkjennelsen han fikk. Hamsa var også veldig klar og

tydelig på at hvis man hadde disse egenskapene og denne væremåten ville man ikke bare være populær blant guttene, men også hos jentene.

Hamsa følte seg nokså usikker i skolehverdagen, og hadde i likhet med Faisal opplevd at han ikke strakk til faglig, slik at han manglet en tydelig referanseramme som han kunne bekrefte seg gjennom. For han var en slik posisjon og status noe han selv lengtet etter, fordi man ville ha fått mange venner og det er i venner man finner den tryggheten som er så viktig i ungdomsårene, samtidig som det også er vennene som bekrefter ens væremåte. Akkurat slik som han gjorde med Rashid. Og på toppen av det; å bli populær blant jentene, å makte og skille seg ut i et hav av konkurrerende gutter, spesielt i ungdomsskolekontekst hvor jentene oftest ser opp til eldre og fysisk mer modne gutter var dette en sterkt ønsket posisjon.

## 4.5 Hvordan oppnås anerkjennelse?

Goffmans (1992) beskrivelse av publikum og dens betydning på presentasjonens definisjon ser ut til å treffe noe viktig i det jeg finner i materialet mitt, nemlig gjennom at publikum og fortellingene fortalt av guttene bidrar til å skape en felles situasjonsdefinisjon og bekrefter den enkelte som aktør. Man er avhengig av å få hjelp fra publikum for å iscenesette seg og opprettholde den forestillingen, for å formulere poenget med Goffmans dramatiske vokabular. I denne sammenhengen gir Adil en veldig interessant beskrivelse av en situasjon som jeg selv var vitne til i en time, hvor han iscenesetter en fortelling og hjelper kompisen sin med å bekrefte hvor tøff han er:

*”Abdi sitter og hører på musikk, så kommer læreren og plutselig drar han hardt i headsettet slik at han får det i ansiktet, og da fikk han vondt, fordi han fikk det rett i øyet, og alle i klassen ble helt stille, de fikk sjokk, da reiste Abdi seg opp, og gikk bort helt sånn tett inntil læreren, så etter noen sekunder roet han seg ned, også på veien når han skulle sette seg, læreren er så dum at han slo i hodet til Abdi og dro av capsen hans, og Abdi sa gi meg capsen med en gang hvis ikke så slår jeg deg ned, og da ga han capsen tilbake, han ble redd (ler), Abdi hadde nok slått han tror jeg, han har ikke tatt noen lærere, men var ganske sur den gangen”.*

Hele fortellingen kan nok tones ned ett par hakk. Jeg var selv vitne til situasjonen og min vurdering er at Adil overdriver og dramatiserer det som skjedde. Foranledning til denne hendelsen var at læreren klagde på at elevene bråket, og i timens hete ble han nokså irritert

når Abdi satt med høretelefoner på hodet. Abdi ble ganske frustrert fordi han følte seg urettferdig behandlet, men greide på ingen som helst måte å true læreren. Adil hadde derimot rett i at elevene bekreftet Abdi som en tøffing, for de snakket ikke om noe annet enn den hendelen i friminuttet de tre neste dagene. Det avgjørende var at de som var tilstede skapte en felles situasjonsdefinisjon av at læreren ble redd. Senere når jeg pratet med Hasan kunne jeg se et mønster i deres fortellinger som tydeliggjorde noen av de aspektene ved det som kan betraktes som en gyldig og anerkjent maskulinitet blant disse guttene. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom at gutter så det som sin oppgave å vedlikeholde respekt, ryktet og statusen sin gjennom en form for gatementalitet.

Hasan var veldig opptatt av at hvis man skulle fremstå som en respektabel person og at andre elever skulle respekterte og anerkjenne deg som populær, måtte man presentere seg som en med ”baller”, man måtte handle og gjøre seg fortjent til det. Spesielt la han vekt på å opptre og gi bestemt inntrykk av seg selv i den sosiale sammenhengen når de andre elevene var tilstede og på den måten bli bekreftet og skaffe seg et godt rykte. Han redegjør steg for steg hele logikken om hvordan guttene skal være hvis de ønsker å innta toppen av det alternative hierarkiet som eksisterer sosialt mellom elevene.

*”Blant gutter, hvis du skal få respekt, du må vise at du har baller. Hvis noen utfordrer deg du må vise at du tør å være med på det, gjør det de spør deg om, etterpå hvis du har baller så får du mer sånn respekt. Folk tenker du er kul og sånt, etterpå de forteller sine venner hva du gjorde og lignende, skjønner, så alle tenker du er kul på en måte og du viser dem at du ikke er redd og sånt, at du har baller akkurat som de populære. Eller hvis du har vært i en slåsskamp mot en farlig og etterpå banker du han, da hadde du fått dritt mye respekt. Det er på en måte det beste, da ser alle sammen det, og de får respekt for deg, siden de tenker oj han er sterk jeg kan ikke yppe mot han, jeg vil være hans venn, kanskje han kan hjelpe meg også og de vil være venner med deg, de gjør sånn ting for deg da, du sier gå på butikken, de gjør, og i timene hvis du har gjort leksene du kan låne hans bok eller noe, du skjønner hva jeg mener”.*

Det han prøver å illustrere er hvis man lykkes i arbeidet med å iscenesette seg og presentere en tøff maskulinitet vil dette så føre til enda større akkumulering av respekt og popularitet, noe som vil gjøre at man forbedrer sin relative posisjon i ungdomsmiljøet og blant vennene. For mange gutter var den status og respekt man fikk av gatemaskuliniteten noe de selv lengtet etter, men akkurat som i timene så var dette ikke noe alle kunne, eller som ikke alle hadde

fysiske og kroppslige ressurser til. Innsatsen i dette posisjoneringsspillet mellom guttene var høyt, og man måtte våge mye, ta mange sjanser, samtidig som man kunne få anmerkninger og utestengelse ved for mange disiplinærbrudd. Å ha mange venner som er populære og tøffe er absolutt et tegn på høy status og kan være løsningen for de som ikke greier å posisjonere seg på egen måte. Fra noen andre gutter hørte jeg at Hasan hadde havnet i bråk med en norsk gutt. Den norske gutten hadde snakket noe nedlatende om familien hans, om at de var utledninger og fattige, og da mobiliserte Hasan noen av de tøffeste guttene og ventet på han etter skolen. På tross av at det ikke ble noe slåssing, kom det allikevel mange forskjellige og dramatiske gjenfortellinger som bekreftet både Hasan og vennene hans. Den samme gutten forteller meg at ”*jeg hørte at det ventet mange utledninger, en stor gjeng stod utenfor der og ventet på han, de kom med slå hansker og balltre og greier, jeg vet ikke helt hvordan det ble, men den gutten fikk hvertfall ikke noe julling, men jeg husker bare at alle snakka om det og sånt, at det var så stor gjeng og bare sånn gjerne utledninger og sånt, jeg vet ikke noe av det er sant liksom, det er bare det jeg hørte*”.

Hasans status synes å være at han har skaffet seg sosialt nettverk på skolen. Selv om Hasan ikke greide å presentere seg som tøffing, holdt det for han å være venn med de som gjorde det. Når i tillegg han som prøvde seg nå frykter ham, så føles det kanskje som en seier og anerkjennelse. Det er vennskapet med dem som bekrefter han, men til gjengjeld må han bekrefte dem. Han måtte oppføre seg lik dem og gjøre det de sier, ellers ville de ikke henge med ham. I tillegg hadde han også en rolle som distributør av rykter. Selv om guttene ikke slåss så ofte, så fungerte dramatiske fortellinger likevel som en helt sentral aktivitet i disse unge guttenes iscenesettelse av maskulinitet. Av og til var de fortellingene i seg selv nærmest viktigere enn selve handlingen og realiteten slik de faktisk foregikk, fordi disse fortellingene hierarkiserte og bekreftet dem på mange måter. Historiene var både utgangspunkt for deres forståelser av seg selv, og de utgjorde kategorier som ble brukt til å plassere andre i.

## 4.6 Iscenesetter er forførende presentasjon

En av de tøffeste og mest respekterte guttene som det går igjen i samtlige intervjuer er Rashid. Han blir plassert og gitt en status som alle de andre minoritetsetniske guttene drømmer om. Hver gang jeg snakket med guttene om respekt og status nevnte de Rashid. Flere gutter beskrev han som ”sterk, frekk, tøff, ikke barnslig og smisket ikke med lærerne”, og han hadde en kul ”hip-hop utledning gangster-stil”. En av guttene sa også at han var et forbilde for

mange gutter, og at hans væremåte ble etterlignet av mange: ”Alle hermer etter Rashid, se på Faisal, Ali, Adil, alle hermer etter han. De har samme sveis, de prøver å snakke som han og leker sånn store, akkurat som han (ler)”. Det var hans maskuline iscenesettelse av seg selv som tøff, kombinert med hans rykte, som ga han denne statusen. De andre ungdommene turte verken å bråke med eller fornærme han. Når jeg pratet med han, så jeg tydelige glimt av denne tøffe presentasjonen. Under hele intervjuet var han avslappet, satt lent bakover på stolen, og med kroppsspråket sitt og de raske, men samtidig reflekterte svarene, virket han veldig selvsikker. I fortellingene hans kom det fram at det var møte med disse guttene og konteksten i begynnelsen av ungdomskolen som trigget fram denne måten å erfare seg selv på som gutt og presentere seg som tøffing. Gjennom å fortelle om sin egen erfaring, egne følelser og motiver, iscenesetter han for meg en fascinerende historie om hvordan han tok et oppgjør i livet sitt, satte seg i respekt og fikk selvrespekten sin tilbake etter først å ha vært undertrykt og underordnet av de andre guttene. Han mener det var sånn det hele startet. Dette forteller han på en tilsvarende måte som man ser i gangsterfilmer, og som jeg innledningsvis har forbundet med gatekultur. Fortellingen samsvarer også med de andre guttenes beretninger om hvordan guttene iscenesetter seg på skolen:

”På en måte jeg både tør og jeg gir faan i hvem det er. Men det er bare sånn hvis det er noen som koddet med meg liksom. Da klikker jeg og da må du gå hundre prosent, hvis du ikke viser det så tar de deg som en pingle. Det er sånn at man må gå med hele hjertet, ikke sånn føle litt sånn greier. Først når jeg begynte med det så var sånn dytte, hva er det du vil, og dytte(improviserer) og sånt (smiler), sånn som vi ser her liksom. Men det var sånn jeg ble sånn, jeg var ikke sånn bråkmaker før, men jeg ble sånn på grunn av folka, når jeg var mindre folka koddet med meg liksom, disset meg og alt det greiene der, alle sammen. Jeg løp hjem fra skolen og sånt, men en dag det klikket for meg, jeg sa fra denne dagen ingen skal koddet mer med meg(smiler,stolt). Også kommer det en drittunge og begynner å dytte, så jeg tenkte hva skal jeg gjøre når han dyttet meg, og han forsetter å dytte meg mot veggen, sånn drittunge opplegg og så snur jeg meg og begynner, med det første han falt ned, jeg så på han, jeg tenkte, liksom det var han som plagde meg hele tiden, jeg så på han jeg tenkte (pause) endelig liksom (ler), jeg satt meg over han og begynte å gi han heftig, bung bung bung, jeg stoppa ikke, jeg ga han 20 slag faan, og han begynte å blø, jeg stod der og ledde av han. Det var deilig, akkurat som når han slo meg og mobbet meg, og slik følte jeg også når jeg slo han”.

Denne fortellingen viser en tilsvarende forandring i livet hans på samme måte som de andre guttene forteller. Fortellingen hans handler om at han befinner seg i en vanskelig og ydmykende situasjon, både verdigheten og maskuliniteten hans er truet, og han føler han må handle. En slags fellenevner her er at guttene opplever en angrep på deres verdighet og må handle aktiv for å komme seg ut av denne onde sirkelen. I denne gatemaskuliniteten er mannen en som handler, som tar oppgjør og er kongen i situasjonen; å være passiv er det samme som umannliggjøring og underordning. Hviid (2007) viser til erfaringssosiologien og ser dette som løsning når hun beskriver hvordan en gruppe marginaliserte unge gutter utkjemper en kamp for subjektivitet. Hun konkluderer med at de drives av trangen til å være aktør, til å kunne kontrollere handlinger og å skape erfaringer som aktiv premissleverandør for eget liv, tross de motsetninger som disse handlingene fører til (Hviid 2007). Det er nettopp gjennom handling at Rashid forbedrer situasjonen sin, og at han går fra å være usikker og marginal til å bli selvbevisst og stolt.

Det interessante med denne fortellingen er når den settes i lys mot de norske guttene i klassen og deres maskulinitetsidealer. Sammenligningen illustrerer hvordan hierarkiseringen og underordningen mellom guttene foregår. For disse guttene var *de norske gutta mer sånn som jenter, de var mer sånn peace and love gutter, de sier ikke noe, de gjør ikke noe, og hvis man sier noe til dem, ja de sier ingenting, de bare snur seg og sånt, de blir kanskje litt sure men de gjør ingenting*. Når de norske guttene ikke presenterte og framtonet tøffhet og aggressive manerer på denne måten ble de latterliggjort for å være så snille og fredelige og straks underordnet. Noen definerte dem også i kategorien jenter. De norske guttene hadde derimot andre forestillinger og synspunkter på dette. Knut forteller hva man må gjøre for å bli respektert og kul. Han er samtidig ganske ydmyk og forteller at han ikke har så veldig mye respekt blant de guttene fordi han ikke praktiserer samme idealer som dem og distanserer seg fra dem og deres logikk:

*”Jeg reagerer ikke sånn skikkelig bare for en småting. Det er sånn de andre her overdriver, skal likesom gjøre seg breiale. Jeg tenker ikke sånt, jeg bruker ikke å klikke sånn for små ting, det er ikke vits å lage sånn svær krangel hvis det er sånn småting for eksempel. Jeg har fått sånn diss morra di er geit og alt mulig, men jeg tenker bare sånn greit liksom, ikke noe verre enn det, mens andre liksom, klikker nesten som om de skal ta hodet hans og kjøre det i dass, de sier de skal hente gjengene sine og skal lage sånn stor slåsskamp av det.*



Knut føler det ikke er noe hensikt i å la seg provosere eller klikke av en liten fornærmelse, uansett om det er noe om moren hans eller andre småting i hverdagen. Så lenge det ikke er altfor personlig krenkende fornærmelser eller vold, så er det ikke noe vits i å hisse seg opp. Anders er god venn av Knut og begge distanserer seg fra denne gatemaskuliniteten, men Anders stiller seg mer kritisk og setter spørsmålstegn rundt begrepet respekt og det egentlige innholdet. For han virker det som om guttene bare iscenesetter seg og spiller tøffe:

*”Jeg vet ikke, det er litt sånn rart det med respekt, de som er populære de er det fordi alle tror de er farlig og at de slåss. Hvis du slåss så blir du sånn dritt populær. Alle respekterer deg, men det virker litt rart egentlig på en måte siden, for eksempel en sier jeg slåss i går og sånt, men han kommer aldri med noen blåmerker, sår eller noe annet sånn, og det er sånn at han har blitt populær gjennom vold på en måte. Og det han sier, det andre sier, men han har ikke brukt så mye vold på skolen men kanskje det at alle er redde for han, de har ikke respekt men de er redde, ingen tør å si noe, alle gjør bare det han sier dem ... Det er liksom da man får respekt, men det er kanskje ikke respekt da, men mer frykt, tror jeg da”.*

Han stiller et spørsmål om det hele er bare bløff og om de bare iscenesetter seg til respekt og anerkjennelse. På mange måter var han vant til å høre om skrytende og forførende historier om slåsskamper, store gjenger og nettverk, men selv var han svært sjelden vitne til det. Denne undringen hans stiller derimot er veldig viktig spørsmål knyttet til disse fortellingene og hvordan de ønsker å forme sin verden og presentere seg. Når jeg snakket med Rashid presenterte han meg en lignende og forførende fortelling om seg selv, men om det faktisk skjedde slik han fortalte, det vet jeg ikke. Det viktigste ser det ut til, er heller at han ønsker å imponere, om det så var bare overfor meg. Slikt at Anders med sin undrende innstilling til viss grad er innforstått med det at guttene iscenesetter seg, men han sier det ikke, muligens fordi han ikke er sikker eller ikke vil si det til meg, og derfor bare konkluderer med at det er frykt som skaper respekt.

Fortellingene til de tre guttene kan også illustrere dynamikken bak guttenes maskuline praksiser og hva som motiverer og bekrefter dem innenfor denne konteksten. På denne ene siden så er Rashid bevisst hva som forventes av han i konteksten, og hans erfaring er at han blir underordnet og ydmyket hvis han ikke spiller tøff. Han vet hva de gjør og hva de sier om de guttene som ikke er tøffe og skoleflinke, samtidig som han har et behov for å selvrealisering på en eller annen måte i skolehverdagen. Han har ikke så mye valg; han kan

være skoletaper og bli plaget av de andre guttene, eller gjøre motstand og være ”løve blant små løveunger”, som en av guttene beskrev Rashid som. Derfor konstruerer han fortellinger som han spiller på og iscenesetter seg etter, hvor han framstiller seg som tøffing og en som de ikke bør tulle med. En slik presentasjon av seg selv fra Rashid sin side kan forstås som en strategi for å holde på selvrespekten sin.

På den andre siden oppfater de norske guttene dette maskulinitetsidealet på en annen måte; de har ikke den samme symbolske tilknytningen til gatekultur, samtidig som de til en viss grad antyder at dette bare dreier seg om makt og frykt og derfor melder seg ut av dette spillet. Ola sa til meg: ”De kule guttene rakker ned på andre for å tøffe seg, og fordi den andre da ikke svarer så tror de at det er liksom fordi de ikke tør, og at han andre er tøffere enn han”, og slike underpremisser ville ikke han konkurrere på. Når han innrømmer dette og avstår fra å svare tilbake og gjøre motstand, så bekrefter han også de tøffe guttenes gatemaskulinitet. Det er nettopp det vi har sett, at når guttene iscenesetter seg som tøffe så er det ingen av de norske guttene som svarer dem tilbake. De fleste underordner seg dem, og fordi man ut ifra gatementaliteten forventer motreaksjon og at man skal handle, oppleves dette som anerkjennelse og respekt. Selvfølgelig kan det også være at guttene med sin norske bakgrunn, uten rykte for å være aggressiv og med de riktige vennene rundt seg, ikke oppfatter motangrep og hevn som fordelaktig strategi, og derfor ikke reagerer. Det beste for enkelte av dem er å late som ingenting, og kanskje i noen tilfeller bare ignorere disse personene på en latterliggjørende måte og bare le. På den måten ikke la seg synlig affekttere av deres handliner og samtidig beholde verdigheten sin.

## 4.7 Oppsummering

Den maskulinitetspraksisen som de etnisk-norske guttene forholder seg til er på mange måter ikke helt tilstrekkelig for innvandreguttene fordi de ville uansett ha havnet i en marginalisert posisjon innenfor denne måten å presentere kjønn på. De stiller med dårligere odds i forhold til skolen og ville i tillegg, hvis de ikke hadde hatt denne væremåten, både sosialt og mentalt vært nederst i hierarkiet. Ved å iscenesette seg aktivt prøver de å snu denne type sårbarhet til et tegn på styrke, og guttene forhandler seg ut av den sårbarheten en marginalisert innvandrerposisjon kan innebære til å dominere konteksten og plassere seg høyt i det sosiale hierarkiet på skolen. Samtidig som de var dyktige på å ta i bruk de strategisk velplasserte

stedene som plasserte dem synlig for de aller fleste på skolen, og de dominerte plassene gjennom høyrøstet og tøff opptreden som lett kunne virke truende. Da bekreftet de seg som gutter.

## 5 Ambivalent forhold og negative påvirkning i skolehverdagen

I dette kapitlet ønsker jeg å belyse hvordan de minoritetsetniske guttene har ambisjoner og prøver å gjøre det godt på skolen og få gode karakterer, men forhindres av en selvdestruktiv logikk og en kontekst som påvirker dem negativt. Deres sterke behov for anerkjennelse skaper et ambivalent forhold for dem med tanke på hvilke verdier og strategier de skal forholde seg til. For på den ene siden blir de ydmyket og underordnet når de konkurrerer på lik linje med de norske skoleflinke guttene og støtter seg på deres strategier og maskulinitetspraksiser. Deres verdighet og selvspekt blir truet når de ikke greier å prestere og innfri ønskene sine. På den andre siden så befinner de subkultur hvor det gjelder å presentere seg og vise at man er noe. Jeg vil belyse dette ved å trekke på Goffmans teatraliske metafor over hvordan og hvilke strategier guttene støtter seg på når de ønsker å rette opp selvfølelsen og verdigheten sin i møte med publikum og omgivelsene. Deretter bruker jeg teorien om symbolsk kapital til å vise hvordan forskjellig publikum og kontekst anerkjenner deres strategier og presentasjoner på ulike måter. Til slutt vil jeg beskrive hvilke konsekvenser det har for guttene og deres skoleambisjoner.

### 5.1 Kontekstuelle betingelser og påvirkning

Etter å ha tilbrakt langt tid bakerst i klasserommet med disse guttene og fått muligheten til å observere den samme guttegruppen i ulike typer læringssituasjoner, ble det tydelig at et bestemt mønster og en bestemt atferd gjentok seg med stor grad av forutsigbarhet. Det interessante ved denne konteksten var hvordan mange av guttene kunne ha to vidt forskjellige roller og presentasjoner av seg selv gjennom de ulike timene. Enkelte gutter kunne også starte timen med stort engasjement og interesse for de ulike timeaktivitetene og hadde væremåte som viste stor lydighet og konformitet med lærerens regler og avgjørelser, for så i løpet av timen å begynne å opptre som bøller og automatisk ekskludere seg selv fra faglig deltakelse og diskusjon, gjennom motstand og aggressiv konfrontasjon med klassekamerater eller lærere.

Annick Prieur har i likhet med flere andre kvalitative forskere påpekt at for å forstå enkeltindividers handlinger så må en studere dem i de kontekstene de foregår i, og for å få virkelig kunnskap om de sosiale strukturene som påvirker enkeltindividene så må en studere

strukturene slik de kommer til uttrykk og oppleves på innsiden (Prieur 2004). Når for eksempel norske empiriske studier viser klare sammenhenger mellom problematferd og kontekstuelle betingelser i skolen, kan dette fortolkes ut fra at guttene viser motstand mot eller reagerer på en kontekst som de ikke finner seg til rette i, eller ikke opplever å bli verdsatt innenfor (Nordahl 2000, Øia 2003). Jeg opplever at denne motstanden, passivitet og ikke minst mistilpassing henger nøye sammen med deres opplevelse av å kunne delta og få bekreftelse fra omgivelsene om at det man gjør er riktig. For når den enkelte følelsesmessig og kroppslig opplever og erfarer konteksten og de sammenhengene han er del av, enten det dreier seg om ydmykelse, urettferdighet, lite erkjennelse eller ren skuffelse av en uoverensstemmelse mellom egne forhåpninger og muligheter, så er dette en absolutt viktig erfaring som får han til å handle og presentere en væremåte som er motivert med relasjon til disse opplevelsene. Dette må tas i betraktning for å forstå de handlingene og strategiene som springer ut av de konkrete situasjonene og guttenes opplevde muligheter i de samme situasjonene, samt deres tidligere erfaringer med dem. Med dette utgangspunktet ønsker jeg å vise hvordan visse handlinger og presentasjoner kunne virke veldig rasjonelle for den enkelte, mens for en utenforstående virket disse handlingene som ikke noe annet enn irrasjonelt oppførsel.

## **5.2 Ambisiøse og framtidsrettet – Drømmer om å bli noe**

Ved første inntrykk av guttene virket det som om de kun var opptatt av de sosiale hierarkiene på skolen hvor de ønsket å dominere og bli sett, men egentlig visste de godt at det fantes en sammenheng mellom hvordan de lyktes på skolen og hvilken framtid de går i møte. Dette var spesielt interessant å høre det fra gutter som blir oppfattet som bråkegutter og skolemotstandere av både medelever og lærere. Jeg synes Ali beskrev dette godt til meg i en Mat&Helse- økt samtidig som han rullet ut deigen: *”Du vet skole er skole, man trives på skolen, treffer vennene sine og alt det der, men det viktigste egentlig er å lære og få bra karakterer, du vet sånn at man kan bli noe senere, ikke sant, se på meg liksom, se hva de tvinger meg til å gjøre, men jeg tenker hvis jeg får bra karakter for det, så er det liksom greit, da kan jeg holde ut”*. For Ali og hans maskuline forestilling var det på mange måter å rulle ut deigen og skrelle poteter en nedverdiggende følelse, men hvis han opplevde at det kunne hjelpe på karakteren hans, så kunne han finne seg i det for å oppnå målet sitt. På slutten av timen

viste han meg at det han fortalte meg ikke bare var tomme ord når han og gruppen hans med tre andre norske elever fikk prisen for beste prestasjon av læreren.

Det jeg observerte var at hvis man først kom inn på tema om skolen og karakterer så hadde de mye på hjertet og mange tanker. Enkelte dager kunne de bruke hele friminuttet på å snakke med meg om slike ting. Det var ikke bare fortellinger om urettferdig behandling, lærere med forutinntatte holdninger, avbrudd og utvisning fra timene, men også klare ambisjoner og ønsker om "å bli noe", som de definerte det. De fleste snakket om hvordan de hadde lyst å innfri egne og foreldrenes forventninger i forhold til skoleprestasjoner, framtiden og selve utdanningen. Jeg husker spesielt godt at mange av minoritetsguttene var nysgjerrige på mine egne ambisjoner og spurte meg alltid om: *"Hva skal du bli, er det bra betalt jobb, tjener du mye penger, hva synes foreldrene dine, er de stolte av deg?"* for å så sammenligne mine svar med deres forestillinger om hva de selv hadde forestilt seg. Mange av disse guttene ønsket dermed ikke å sammenligne seg med foreldre og generelt førstegenerasjonsinnvandrere som har hatt problemer med å få arbeid, eller som har fått dårlige jobber med lav lønn (Øia 2004). Dette sa indirekte at de alltid assosierte seg bor fra typiske industri - og manuelle yrker som innebar mye fysisk arbeid, slit, press, lav lønn og sosial status. Når jeg spurte Ali om hva han kunne ha tenkt seg å gjøre når han ble eldre, fortalte han meg at: *"Alt er greit, bare man ikke må vaske, eller jobbe sånn dritt jobber hele natten, å kjøre drosje er også sånn fucka jobb, selv om man sitter og får kjøre rundt i bil"*. Adil fortalte at faren hans hadde ødelagt ryggen på jobben som følge av fysisk tungt arbeid og ikke kunne arbeide mer. Slik framtid ville han ikke risikere å få selv.

Ambisjonene deres på andre siden var likevel ikke å bli leger, advokater eller sivilingeniører, noe som vanligvis er normalt hos middelklasse gutter. Faisal fortalte meg logikken bak hvordan han vurderte hvilke yrker passet for han: *"Når jeg hører at man trenger bare firere og kanskje femmere, da tenker jeg at jeg skal stå på og også få en sånn jobb, men når jeg hører at man må ha bare seksere og kanskje fem, da blir det liksom over, da vet jeg at det er vanskelig, da skjønner jeg at det ikke er noe vits å prøve, for det greier jeg ikke, jeg er liksom ikke så bra, da tar jeg noe under det liksom"*. Det de egentlig ønsket var yrker der de kunne oppnå en viss grad av sosial mobilitet, siden de målte seg etter de samme standardene som norske ressurssterke gutter strakk seg etter, og siden de var andregenerasjons innvandrere så ville noen av disse yrkene og posisjonene føre til at de faktisk oppnådde sosial mobilitet i forhold til foreldrene deres. Foreldrenes jobb – og statussituasjon var derimot noe guttene

ikke var særlig åpne for å snakke om. Slik jeg tolker det, var det rett og slett fordi de ikke hadde noe spesielt å fortelle. For flere av dem hadde foreldre hjemme som ikke jobbet, og det er vanskelig for unge gutter å fortelle at foreldrene deres ikke har noe jobb.

Det er grunn til å tro at dette utgangspunktet og livssituasjon gjorde at de muligens også virket mer ambisiøse og bevisste på dette punktet enn de etnisk norske guttene. De vil opp og fram, de vil ikke ha oppvaskjobber eller jobbe på McDonalds, men har de samme drømmene om å gjøre økonomisk karriere og om det gode livet, som de mer skoleflinke guttene.

En dag jeg satt og pratet med Rashid i gymnastikken, og snakket løst om skole og hva de hadde lyst å gjøre i livet fortalte Rashid meg: *”Jeg er ikke helt sikker enda hva jeg skal bli, men jeg tenker jeg må skaffe meg en bra jobb og tjene godt med penger, gjøre det ordentlig, jeg vil ikke ha sånn pakkis, utledning jobb, skjønner du hva jeg mener, bare se deg rundt, det er bare utledninger som har sånn drittjobber, jeg skal ikke være sånn, så av og til når jeg ikke svarer i timen, eller ikke gjør lekser så husker jeg at jeg egentlig må skjefe meg for jeg bare ødelegger for meg selv ikke sant, man må få bra karakterer hvis man skal ha noe sjans på å få seg en bra jobb, sånn leke tøff og smart opplegget hjelper det ikke, det eneste som hjelper deg er gode karakterer, vitnemålet ikke sant”*. Rashid hadde ikke foreldre med høyere utdanning og derfor hadde han ikke noen klare utdanningsplaner som han ønsket å følge. Valget hans baserte seg på kontrastering, og at han i større grad hadde vokst opp under økonomiske begrensninger og derfor ønsket seg en økonomisk uavhengighet eller trygghet. Gjennom å gjøre det bra på skolen og få seg et vitnemål, søkte han å realisere seg som menneske og oppnå noe i livet. Det var hans eneste utvei.

Fortellingen hans viser seg på mange måter å stemme overrens med det de andre guttene har fortalt meg. For disse guttene, basert på livssituasjonen deres, ungdomskulturen, alderen de har kommet i og de forestillingene guttene sitter inne med, er økonomisk makt noe guttene drømmer om, samt veien mot det gode livet. De har lyst å delta og markere seg i offentligheten, og en måte å gjøre det på kan være gjennom forbruk og kopi av stilen til de mer velstående forbildene deres. Vestel (2004) påpeker hvordan moderne massemedier, filmer, hip-hop og generelt hele populærkulturen, ofte henvender seg nettopp til ungdommen, og bidrar til å skape ulike forestillinger om hva som er det gode livet og som disse guttene ønsker å leve opp til. Dette livet karakteriseres og innebærer ofte et stort pengeforbruk og stor grad av luksus, og medfører nærmest alltid høy grad av sosial anerkjennelse, rettigheter,

likestilling og ikke minst noe kun majoritetsbefolkningen er i nærheten av å besitte. For disse guttene får dette betydning i at de nettopp befinner seg i et samfunn der spektakulært forbruk og dyre moter og livsstil ser ut til å være en integrert del av de kravene som kanskje særlig stilles til ungdom i nettopp denne alderen om å skape seg selv og skille seg ut på en positiv måte for å vise at man er noe (Vestel 2004).

En annen viktig påvirkningskilde var personer som på ulike vis var knyttet nært til dem. Hver gang temaet skole og karriere ble tatt opp begynte guttene å fortelle om personer som de kjenner og som de ønsket å sammenligne seg med. Hamsa skrøt av en fetter som han hadde lyst til å være som: *”Han har sånn tatt doktorgrad og sånt, da man ønsker å være som han, siden han har tatt utdannelse og alle de gradene der, og nå eier han sin egen business, tjener masse penger, kjøper seg masse fint, har sånn stort hus, bil og lignende og man tenker sånn skulle ønske jeg var sånn, han tjener liksom mye penger og når man har penger da kan man leve livet... etterpå jeg vil også det samme”*, mens Hasan refererte til faren sin *”pappa pleier alltid å si gjør du det bra på skolen, eller får du bra utdannelse, så får du bra liv, bra hus, fin bil og sånt, og det er litt sånn jeg tenker på da, for det er jo noe jeg har lyst på selv”*. Faisal deler denne samme innstillingen og gir all ære til faren sin som motiverer og får han til å yte og konsentrere seg i skolen: *”Faren min sier alltid at man lærer best når man må kjempe selv, liksom det er faren min det er han som har fått meg til å bli sånn jeg er, på en måte, hvis man står på så kommer belønningen til slutt. Det som Faisal referer til her er arbeidsmoralen som han har lært av faren sin, og som han overfører til skolen og timene, ”selv om det er kjedelig og vanskelig iblant så må man allikevel fortsette hvis man skal gjøre det bra i livet”*.

Det er ganske tydelig at guttene overveldes av ulike argumenter for å gå på skolen og blir påpekt at de må kjempe for å greie seg og bli noe i framtiden. Selv om foreldrene ikke greier å hjelpe dem i stor grad med lekselesing, så er de tilstede i form av moralsk støtte. Viljen til å forbedre sine livssjanser overføres gjennom holdninger og forventninger om at barna setter seg høye mål og gjør sitt beste i skolesituasjonen. Et slikt ”innvandrerdriv” uttrykkes blant annet gjennom at mange innvandrerforeldre oppmuntrer barna sine til å lykkes i utdanningssystemet, fordi de vurderer utdanning som en sentral strategi for at både dem selv og barna deres skal få et bedre liv enn det som var mulig i det landet de flyttet fra (Lauglo 1996, Birkelund m. fl 2009). Men ambisjonene deres om å være snille og skoleflinke gutter slik foreldrene deres vil at de skal være, blir møtt av en annen realitet i skolen og skuffelsen er unngåelig.



### 5.3 Greier ikke å leve opp til verken egne eller skolens forventninger - forhindres av mangel på kulturell kapital og en selvdestruktiv logikk

I tråd med reproduksjonsteorien tyder mye på at minoritetsetniske gutter som ikke tilhører middelklassen i samfunnet vil ha store vanskeligheter med og hankses med forventningene som stilles på skolen. Dette kommer av at den kulturelle avstanden mellom skole og hjem nok gjennomgående er mye større for innvandrerungdom enn for ungdom med norsk bakgrunn. Samtidig som det er et faktum at mange innvandrerbarn både kommer fra arbeiderklassen og tilhører en kulturell minoritet (Øia 2003).

Mangel på kulturell kapital og en selvdestruktiv logikk bidrar til at når mange minoritetsetniske elever kommer til skolen er de for det første ulike de etnisk norske elevene, og for det andre at de ikke helt kjenner seg igjen i skolesystemet. Når denne ulikheten møtes i en og samme kontekst, og guttene ikke greier å vise seg fram foran læreren, men heller framstiller seg som skolesvake, slik det kommer til syne i denne konteksten, er ydmykelse et faktum som sårer deres verdighet. En av guttene som ser deres oppførsel på avstand forteller om hvordan denne destruktive logikken utspiller seg og kommer fram:

*”Ofte er det sånn for eksempel at en elev, han sier noe dumt, svarer på noe læreren spør, han sier egentlig feil fordi han ikke skjønner det eller bare sier noe dumt for han kan ikke noe annet, så begynner noen andre å le av han, og de slenger en kommentar til han, de disser han litt ikke sant, også svarer han tilbake hold kjeft du, se på deg, hva vil du, så svarer den andre igjen da hold kjeft selv, ikke lek gærn og slikt begynner de bare å bråke, kaste ting og sånt. Det er sånn av og til helt stille og plutselig det blir sånn nesten krig, (ler)”.*

På grunn av det sterke behovet for å ha en positiv selvoppfatning og fordi skoleprestasjoner blir sett på som så viktige for deres ambisjoner om å bli noe i framtiden, vil lav faglig selvoppfatning virke truende på deres selvverd. Da kan det oppstå behov for forsvar av selvverdet. Dette forsvaret medfører selvpålagte handikap i læringssituasjonen. Forsøk på å få oppmerksomhet eller leve opp til elevrollen slik det forventes i skolen bekrefter i stedet deres utsatte posisjon og avslører deres mangler. De får ikke gjennomslag for den presentasjonen av seg selv som de ønsker og har et behov for å vise, men i stedet opplever å bli møtt av en allianse av flinke skoleelever og lærere som de ikke greier å konkurrere mot, eller retttere sagt som de taper mot, hvis de begynner å konkurrere.

Adil var ganske høylydt av natur og gestikulerte mye med hendene når han skulle forklare noe. Ofte ble han gjort oppmerksom på å tone ned kroppsspråket sitt, og hvis han i tillegg ble engasjert hadde han en ubevisst uvane med å svare før han ble bedt om det.

Konkurransesinnsiktet hans slo han inn før han rakk å tenke seg om. Han så i likhet med de andre guttene at det å være aktiv og svare på lærerens spørsmål ga status for de norske guttene, og derfor var han ofte veldig aktiv i diskusjonene. Samtidig som han hjemme hadde blitt fortalt at han må stå på og vise læreren at han kan, og vise innstas, for at det kun var på den måten han kunne bli anerkjent og få gode karakterer. Men hans iver etter å svare og hans stadige overdrivelse av spørsmål, var også relatert til språkproblemer og høyt lydnivå, noe som også kunne ha virket forstyrrende. Adil stod dermed ofte i fare for å bli oppfattet som et irritasjonsmoment, fordi de andre elevene ble forstyrret i undervisningen av hans stadige innspill og avbrudd, og ble derfor ofte irettesatt av læreren om *”å ikke være så voldsom og bare ta det helt med ro, prate rolig”*, eller i de verste tilfeller om rett og slett *”slutte å forstyrre og lære hvordan man skal oppføre seg”*. På den andre siden fortalte Adil meg at han bare handlet i klasserommet i tråd med hva han så ble verdsatt positivt når de norske guttene svarte. Han kunne ikke skjønne og forstå hvorfor læreren ikke anerkjente han på samme vis. Det var hele tiden noen andre som sa noe som læreren ble så begeistret for og som utkonkurrerte det de hadde sagt. Hans gode intensjoner ble rett og slett oppfattet annerledes i den konteksten, uten at han innså det selv. Senere når jeg spurte han om hvorfor han ble så sur i en bestemt time, svarte han meg direkte: *”Han tullingen der velger bare de norske, du så jo at han ikke kikket bakover en gang, han går bare på dems side, uansett hva de gjør, det blir alltid det riktige, han støtter bare dem, liksom jeg kan svaret, jeg sa jo det samme som de foran, men han kikket ikke en gang på meg, jeg prøvde jo bare å fa han til å skjønne at jeg kan det også, jeg skjønner ikke hva jeg skal gjøre”*.

For de norske guttene i dette tilfellet var mer oppmerksomme, de hadde bred kunnskap om de ulike emnene og hadde forbredt seg godt på forhånd, slik at de ikke forstyrret undervisningen i samme grad som Adil ved å spørre om ting de kunne ha funnet ut selv i bøkene, men satt med blikket festet på læreren og svarte utfyllende kun når det var deres tur. Ved å være så fortrolige med de enkelte emnene og temaene ventet de bare i det stille på sin tur, til de ble bedt om å redegjøre og forklare enkelte ting som Adil hadde begynt på eller ikke gjorde seg forstått med. På den måten fremstod de som overlegne og kompetente i forhold til Adil. Dette så de andre elevene også, slik at mange ganger når noen faktisk trengte hjelp og læreren var opptatt med noen andre elever, gikk de som regel oftest bort til dem og søkte hjelp og

veiledning. Denne følelsen av og å ikke prestere tilstrekkelig, og ikke få den oppmerksomheten som han søker, minner han straks på den livssituasjonen han er i.

Når han i tillegg opplever skolens sorteringslogikk og må jobbe ute på gangen med tilpassede oppgaver for svake elever, samtidig ikke får de samme fordelene og frihetene som de skoleflinke elevene nyter, men blir i stedet utsatt for mistenkeliggjøring og beskyldt for å starte bråk i timene reagerer han derfor med frustrasjon og skyldfølelse i forhold til timen og lærerne. At han i tillegg opplever at hans ferdigheter og ønsker ikke blir innfridd og generelt gjør det dårligere enn etnisk norske på skolen svekker selvfølelse enda ett hakk ned.

Sannsynligvis vil denne forestillingen bli oppfattet og forklart annerledes ut fra skolen side, men mitt poeng er at disse guttene oppfatter det som en ydmykende deklassering. De opplever å bli lavsortert og underordnet fra det som er tilfellet for de etnisk norske guttene, og dette skaper en vond erfaring som for en nokså stolt og ambisiøs etnisk gutt i ungdomsalderen er tung å svelge. Samtidig som de norske skoleflinke guttene fikk bekreftelse og styrket selvtilliten sin på skolen, ble minoritetsguttene selvtillit svekket. I stedet for å bli offer for skolens klassifiseringer og rangeringer, og ikke minst underordnet i forhold til de etnisk norske guttene, melder de seg ut av konkurransen og støtter seg på en annen strategi som gir mer anerkjennelse og verdighet i form av respekt. Man ser noe av det samme opprøret mot skolens verdier slik man så hos Willis (1978) arbeiderklassegutter, bare at i denne sammenhengen skaper opprøret et ambivalent forhold for dem. På den ene siden ønsker de å innfri forventningene om å være snille og skoleflinke gutter slik som foreldrene og lærerne deres vil de skal være, men når dette ønsket ikke innfris så svekker dette en allerede såret selvfølelse og verdighet, og ulike strategier og handlinger konstrueres for å rette opp selvtilliten. I en kontekst der det er mange likesinnede som verdsetter og ikke minst bekrefter de samme verdiene, praksisen og moralen så er det vanskelig å bryte med disse forestillingene og bare være en ydmyket og snill gutt. Da får man ikke den bekreftelsen og anerkjennelsen fra jevnaldrende kammerater, samtidig som man ikke lykkes faglig på skolen.

## 5.4 Prøver å snu situasjonen på hodet

Situasjonen jeg refererer til skjedde i samfunnsfagtimen. Hasan, Hamsa og Ali likte vanligvis samfunnsfag og samarbeidet med å løse ulike oppgaver. Innsatsen deres innledningsvis var upåklagelig, og mot slutten av timen la læreren opp til en muntlig utspørring mellom elevene for å skape konkurranse og engasjement i timen. Hvis læreren tok side med de norske guttene fikk de straks høre det fra de andre guttene bakerst om hvorfor han ikke også anerkjente dem på samme måte som de foran. Fra tidligere og lignende timer så jeg hvordan slike situasjoner hadde en spesiell betydning for guttene, ettersom de så det som en god anledning til å presentere seg selv som kompetente og flinke gutter. Ali fortalte meg hvordan han opplevde at det nærmest var viktigere å utkonkurrere de andre elevene enn å få en sekser på en prøve. De gangene han fikk en god karakter så pleide han å gå bort til skoleflinke guttene, som han ellers aldri pratet med, og begynte å skryte av den: *”Hey, se hva jeg fikk, er det bra, det er det samme som deg, jeg skal ikke ut mer”*. Dette ga han en god følelse, han hadde ”beviset” i hånden, som han kalte det, og kunne vise de andre at han også kunne være flink. Det beste følelsen var allikevel knyttet mot den sosiale anerkjennelsen han fikk av å prestere når alle sammen var samlet. Da kunne man bare svare for seg og siden alle var samlet kunne han lettere bli bekreftet i de andres øyner uten å måtte anstrenge seg noe særlig for det. Slike situasjoner ga i tillegg en sårt savnet selvtillit og trygghet, hvis de greide å vise seg fram og førte til at de opptrådte mer selvsikkert i timene og skolehverdagen. Dette ble også tydelig i denne timen gjennom at hver gang han og de to kompisene hans svarte riktig, så vendte de seg mot den øvrige klassen og pekte på seg selv med stor tilfredshet: *”Se det er sånn utledninger gjør det”*. For dem var det en ting er å gjøre det riktig, noe annet og nok det viktigste var om de andre elevene og læreren bekreftet deres kompetanse. Det at man greier å vise de andre som er tilstede, inkludert læreren, om at man selv er like kompetente, noe som virkelig betydde en del for dem. Samtidig som de ønsker å utfordre de og det som ble anerkjent og oppfattet som høyerestående i konteksten. Spesielt siden det var de norske guttene og ingen av dem. På slutten av timen når de hadde den utspørringen skjedde det flere ganger at de svarte feil eller ikke kunne svaret i det hele tatt, og når læreren begynner å stille dem spørsmål om Norgeshistorie fra tidlig 1900-tallet, samtidig som samhandlingen dem i mellom preges av misforståelser og dobbeltkommunikasjon, kom disse guttene til kort og da ble nederlaget et faktum som alle ble vitne til. De svarte feil og deres manglende kunnskap om ”svartedauden” gjorde at de bommet totalt på spørsmålet, og alle begynte å le av dem, mens de etnisk norske guttene foran i klassen fikk anerkjennelsen av læreren gjennom at de redegjorde for det som

de minoritetsetniske guttene ikke kunne. Overraskende nok lo også de utenlandske guttene av dem og de fikk raskt høre det i form av kommentarer og dissing. Det ble dermed vanskelig for dem å opprettholde selvfølelsen når de ikke greide å hevde seg i de viktige situasjonene der alles blick og oppmerksomhet var rettet mot dem. Stemningen endret seg, situasjonen svekket selvrespekten deres og man kunne se en klar forandring i guttenes oppførsel og innstilling til timen. Ali lukket boken, og det arket han hadde fått av læreren krøllet han sammen og kastet på en de guttene som lo av svaret deres. Det de viste var på mange måter tegn til misunnelse, at de lengtet etter den samme anerkjennelsen som de dominerende etnisk norske guttene fikk. Når de ikke fikk det ble de lei seg. Denne situasjonen ble så emosjonelt overfortolket og for dem handlet det om de var innvandrere, og at de alle gjorde det dårlig på skolen i motsetning til de norske guttene, derfor hadde de lyst å bekrefte seg selv på samme måten i klassen, men nok en gang kom de til kort. Når nederlaget var et faktum og de ikke greide å hevde seg inntok de en motstandstrategi der de prøvde å senke karakterens og fagets verdi gjennom å motsi læreren og bråke. De prøvde desperat å redde situasjon gjennom å henvende seg til de andre guttene og kommentere hvor unødvendig irrelevante samfunnsfag var, ”*vi er utledninger, hva skal vi med svartedøden, eller hva det nå heter, vi trenger ikke lære det, det er bare sånn nerder som pugger sånt*”. Som motsvar til dette var en av de etnisk norske guttene foran ukonsekvant uheldig og slang en bemerkning ”*hva skal man med pakistansk eller marokkansk da*” og da eksploderte guttene. Guttene hørte ikke alt riktig, og tolket det deretter helt feil. Ali var den mest aggressive av dem; han reiste seg og slo i bordet før han begynte å beskyldte gutten for å være rasist ”*hva faan a, er du rasist, hva vil du, hvorfor er du rasist*”. Læreren prøvde å roe ned situasjonen ”*det var ikke sånt ment, det han mente var at vi ikke trenger å lære om den pakistanske eller marokkanske historie nå i denne timen*”, men lærerens forsøk på å rettferdiggjøre guttens uttalelse ble oppfattet som om han tok hans side og ble beskyldt for å være like mye rasist som gutten selv. Guttene truet med å forlate klasserommet hvis de ikke fikk unnskyldning, samtidig som de indirekte truet den norske eleven, ”*vi skal lære deg svartedøden etterpå, ute, han skal si unnskyld til oss*”.

## 5.5 Gatementalitet

Med en gatementalitet i baktankene visste de at respekt og anerkjennelse oppnås og opprettholdes som oftest i offentligheten og de ville derfor at den skoleflinke eleven som på mange måter har den anerkjennelsen hos læreren de egentlig lengter etter skulle unnskyldes seg for dem og anerkjenne deres makt. Det kloke sett i relasjon til læreren og dem som gruppe vil derfor være å underkaste seg dem. Den gutten som sa det tiett, han verken unnskyldte seg eller stod for sin uttalelse, han bare ristet på hodet og kikket på dem. Lenge stod de ved plassene sine før situasjonen dabbet av, men hele den siste delen av timen gikk bort til denne hendelsen. På vei ut av klasserommet kikket læreren oppgitt på meg og ristet på hodet. Guttene på den andre siden snudde situasjonen på hodet og fikk følelsen av anerkjennelse i og med at de fikk iscenesatt en tøff presentasjon av seg selv foran hele klassen. For det normale vil være at den norske gutten gikk amok og virkelig utfordret dem. Siden han ikke gjorde det fikk de bekreftet sin maskuline makt dimensjonen i form av fysisk styrke og etniske bakgrunnen av dem som minoritetsgutter siden ingen av de andre norske guttene støttet han eller turte å svare dem noe. Moralen i en slik situasjon for disse blir slik som det ble beskrevet i forrige kapittel, når man blir utfordret eller ”driti ut” slik i en situasjon så må man svare tilbake. Gjør man ikke det er man feig, og blir verken sosialt anerkjent eller bekreftet. Her ser man hvordan konteksten og skolemiljøet sammen med den indre følelsen tvinger fram en motstandsreaksjon når man ikke greier å formidle et bilde av seg selv til omgivelsene, slik man ønsker at andre skal oppfatte en.

Generelt ved å trekke seg unna og opponere mot timen vil man kunne oppleve å ha en viss kontroll over situasjonen. Det å ta initiativ og prøve å utfordre de norske guttene videre kan være risikofullt og de kan risikere å ”drite seg” ut enda mer, slik at ved å ikke prøve utsetter man seg ikke for en slik risiko. Redningen for dem blir den norske gutten som sier noe feil. De overtolker hans og lærerens ord, og vrenger dem til å fremstå som om de var rasistisk ment. Dette ga dem sjansen til rette opp selvrespekten og selvfølelsen sin og de bestemte seg for å ta igjen på gutten og læreren. Forutsetningen ved dette arbeidet var at framtoningen måtte virke troverdig.

## 5.6 Lykkes i egne øyner, men innser tapet på lengre sikt.

Goffman kaller stimuli det som utgjør den personlige fasaden for fremtoning eller ”ytre” (appearance) og manerer (manner). Det er forventet at det finnes en sammenheng mellom disse (Goffman 1992). Så ved å framtone aggressive manerer slik som Ali gjorde ved å stå opp, slå i bordet og skrike mot læreren styrte han hele interaksjonen. Når vennene hans i tillegg begynte med det samme, hadde læreren ikke noe annet valg enn å gi etter og innrette seg etter dem. Han måtte skape orden i klasserommet og kunne ikke gå rundt på gangen og lete etter elever. Den norske gutten og vennene hans bare tiet, og i deres egen forståelse av situasjonen og slik de andre minoritetsetniske guttene tolker det, var det deres nærvær og styrken som fikk dem til det, siden de var redde og turte ikke å kødde med dem. Dette føltes som en seier for Ali og guttene. Med denne aggressive framtoningen kunne de vise omgivelsene at de ikke er sånn hvem som helst, men at de er i stand til å finne på hva som helst og når som helst hvis de ikke ble behandlet verdig. Om de ikke de kunne bekrefte at de var skoleflinke så kunne de hvert fall iscenesette seg som sikkelige tøffinger og vise at de var ordentlige gutter. Selv om disse guttene på mange måter var marginaliserte sett i relasjon til skolen, hadde de likevel noe som de norske guttene ikke hadde, nemlig muligheten til å iscenesette seg som tøffe utledninger. Her kunne de skille seg fra de norske og skape en fortelling om at selv om de ikke var skoleflinke, så var de i det minste tøffinger. Tidligere skoleforskning har vist nettopp det at har man mislykkes i skolen, og ikke har mulighet for å danne et godt selvbilde gjennom hvordan man presterer seg der, kan investeringer i iscenesettelse av en tøff maskulinitet være en alternativ strategi å lykkes på i det sosiale posisjoneringsspillet for øvrig og unngå stempelet som taper (Haavind 2003, Lyng 2004). For en slik presentasjon gir sosial anerkjennelse, i form av at når de var sammen så kunne de omdefinere hva som er viktig og ikke, og på den måten unngå å mislykkes i egne øyne. Samtidig som de presterte i å markere deres sosiale posisjon gjennom å slå tilbake mot det som dominerer den sosiale konteksten. De greide til en viss grad å omsette de negative opplevelsene av nedverdighet til noe positivt i den sosiale konteksten. Men problemet var at denne iscenesettelsen og strategien kom i veien for deres ambisjoner om å gjøre det bra på skolen.

For disse tre guttene var dette en rasjonell handling med utgangspunktet i deres personlige behov og de sosiale hierarkiene som var en del av miljøet de befant seg i, men på et senere tidspunkt kom de til å tenke på denne situasjonenes konsekvens. Ute på gangen et par dager senere stod guttene og snakket om en samfunnsfags prøve de skulle ha. Ali snakket veldig engasjert om hvordan han hadde lest og forbredt seg til denne prøven og at han trodde han skulle gjøre det bra på den. Da brøt Rashid inn og konfronterte han med at det ikke var noe vits, siden han aldri skulle få noe bra karakter, ”*du kan bare glemme det etter hvordan dere truet læreren i den timen her forleden, du kan ikke leke sånn tøff og forvente at han skal like deg og hjelpe deg til å få bra karakter, hva er det med deg er du dum eller*”. Ali svarte ikke noe, men ble helt stille og så veldig betenkt ut. Det samme gjorde også Hamsa og Hasan. I denne stillheten så man den ydmyke delen av Ali. Den tøffe og maskuline presentasjonen uteble når han kom til å tenke på at oppførselen hans i den timen ikke var så fornuftig slik han trodde den var. Han var heller ikke så villig til å snakke med meg om det. At det i tillegg kom fra Rashid, en gutt som opp igjennom skoletiden har hatt mange liknende situasjoner så visste han at dette faktisk var tilfellet siden han hadde opplevd det selv. Hendelsen illustrerer den ambivalensen som guttene møter. I helhet fører dette til at de får den bekreftelsen som de ønsker, men arbeidet med å rette opp verdigheten sin gjør dem i større grad utsatt for skolens sortering.

## **5.7 Avhengige av hverandre for å bekrefte seg – Påvirkers negativt og forsterker den selvdestruktive logikken**

I dette sammensatte ungdomsmiljøet, hvor ulike elementer fra film og musikk blandes til en maskulin gatekultur som i stor grad handler om å unngå å tape ansikt, har gatekultur en stor betydning for disse guttenes samværsform. Dette viser seg å ha betydning spesielt i form av hvordan den enkelte ønsket å presentere seg og hvordan den framtoningen ble så bekreftet. Samtidig som det bare påpeker det faktum at man også er avhengig av å ha et publikum som bekreftet ens rolle og handlinger for å kunne lykkes i å avgi et bestemt inntrykk til omgivelsene av hvem man er og hva man gjør. Goffman (1992) sier at i samhandlingens tidlige faser vil tilskueren også ha større innflytelse på definisjonsprosessen enn den som opptrer. Det er hos dem betydningen skapes. For disse minoritetsguttene som iscenesetter en



slik væremåte er man avhengig at det foreligger en felles situasjonsdefinisjon og at aktørene og publikumet forholder seg til de samme skjema for fortolkning som ligger i situasjonen.

Dette mønstret ble spesielt klart i sammenhenger når minoritetsguttene var i flertallsposisjon ute i friminuttet, men logikken ble også overført til klasserommet. Enkelte av dem fortalte meg at de ville streke seg ganske langt for å ikke ”tape ansikt” i forhold til hverandre. Slik at når Faisal satt og jobbet med noen oppgaver og noen av de andre guttene lot sin usikkerhet og frustrasjon gå utover Faisal, måtte han svare tilbake, fordi han visste at læreren ikke ville ha gitt dem anmerkning før han hadde blitt helt ydmyket, og selvrespekten ville da ha blitt knust og derfor kunne det heller være bedre å få svare tilbake, selv om det innebærer at han også fikk anmerkning. For det å bli behandlet rett forvaltes i sosial omgang ansikt til ansikt og derfor er de andre guttenes tilstedeværelse viktig. Guttens måte å reagere og oppfatte situasjonen på preges av den felles forståelse som gjelder i den konteksten han har sine forståelseskategorier fra.

En av de guttene som hadde ganske høy status blant elevene på skolen bekrefter denne logikken. Beskrivelsen hans fanger også et viktig aspekt ved skolehverdagen og konteksten disse guttene er en del av og hvilken betydning de har for hverandre. Det var et nokså tøft, men på samme måte ganske fredelig ungdomsmiljø, hvor guttenes stolte maskulinitet var svært sårbar for ydmykelse og urettferdighet. Rashid forteller meg:

*”Jeg var jo litt bråkemaker selv i åttende, men jeg skjønner alt nå. Jeg har pugga hele klassen (smiler), alle lærerne og elevene, så jeg vet hvordan de er nå alle sammen (smiler). Jeg gidder ikke å lage sånn kaos eller tøffe meg sånn, fordi på en måte jeg vet hva jeg må gjøre og ikke, jeg er ikke sånn dum lengre (smiler), de bare ødelegger for seg selv, selv om de synes det er kult og det gir en bra følelse, så forstyrrer det timen og lærerne blir likevel sure og da kommer man ikke noe vei. Det er bare barnslig, men de har ikke skjønt det enda, de stresser med å leke kule og tøffe seg... De norske har jeg merke er roligere i forhold til de andre utledningene. De norske tar det mer roligere, de sitter, lager ikke sånn kaos og det er smartere å ta det sånn rolig og følge med i timen enn å bare leke sånn tøffe.*

Hvorfor tror du de gjør det?

*”Det har litt å gjøre med det at de vil vise seg. Jeg vet ikke, men bare tror det. Liksom han vil vise at han også er noe, at han også tør, at han ikke er feig, de har sikkert lyst å skille seg litt ut, eller så blir han såret, det kommer an på hvordan man takler ting, skjønner... Andre ganger er det fordi de likte ikke å bli dritti ut foran alle i klassen. Hvis man sier noe dumt eller ikke greier å svare til læreren, de andre begynner å le, og da har man ikke lyst at de andre skal tenke man er dum, men egentlig det har ikke noe med dritti ut å gjøre, det er bare dumt liksom, det er ikke noe grunn til å leke sånn tøff for”.*

Rashid var på sin side en gutt alle de andre elevene hadde respekt for, men som aldri bråkte i timene. Den respekten og anerkjennelsen som han hadde fått ute i friminuttet gjorde at kunne bare lene seg mer tilbake i timene og ikke trengte å leke tøff. Fra sin faste plass i klasserommet observerte han det sosiale livet mellom guttene og påpekte flere ganger hvordan de andre guttene med deres selvdestruktive atferd ødela for seg selv og hverandre i timene. Han var nådeløs mot de andre elevene og mente deres oppførsel var barnslig og unødvendig. Han kritiserte noen av guttene for å leke tøffe av ingen grunn og hintet til hendelsen som skjedde i samfunnsfagtimen: *”Bare fordi noen sa noe som egentlig ikke var ment som rasistisk, så tar personen tar det ille opp og sier masse dritt til han ene pressonen, men den personen, han sier det bare fordi han vet at han andre ikke er sånn, skjønner du og skal bare leke tøff”.* Og i likhet med de andre guttene var han selv ambisiøs, men grunnen til at han kunne ha mer avslappet forhold til timen og de andre elevene var at han ble bekreftet og anerkjent på den sosiale arenaen. Han hadde ved flere anledninger iscenesatt fysisk styrke og makt og på den måten opparbeidet seg et rykte og biografi som ga han respekt både blant elevene og enkelte lærere også. Selv om han ikke var skoleflink så var det ingen som turte å minne han på det, ingen kommenterte hans svar eller tok sin frustrasjon på han. Beskrivelsen hans illustrerer den dynamikken som er mellom guttene når de er sammen. Den enkeltes selvrespekt blir utfordret, enten i form av at man ikke tilstrekkelig strekker seg nok faglig eller blir disset av de andre guttene også må man ta til handling for å unngå å bli underposisjonert. Han har derimot en mer privilegert posisjon og slapp dermed å involvere seg i dette. På den andre siden har han derimot måttet betale stor pris for sitt rykte og posisjonen tidligere i form av at han har skapt dårlig relasjon til enkelte lærere og har en karakterbok som han skammes over. I beskrivelsen overfor synes jeg han trekker fram en

viktig aspekt ved denne klassens kontekst som han selv egentlig ikke er klar over når han beskriver forskjellen mellom de norske og minoritetsetniske guttenes oppførsel i timen. Både han og de norske skoleflinke guttene har fått bekreftet seg på en eller annen måte i skolehverdagen, enten i form av å være sikkert tøffing eller skoleflinke gutter. Verre er det for de resterende minoritetsetniske guttene som kommer til kort både på den sosiale arenaen og i forhold til skoleprestasjoner. De har ikke en klartydlig arena som de henter sin bekreftelse i, men hele tiden befinner i et mellom flytende posisjon.

Beskrivelsen viser hvordan den sosiale konteksten for disse minoritetsgutter var deres alternative og viktigste sosiale arena som de dominerte og hadde kontroll over. I tråd med Goffmans (1992) bruk av metaforer fra teaterverdenen ser man hvordan disse guttene spiller ut bestemte roller i sosial sammenheng. I dette ligger det både at guttene forholder seg til skript som er sosialt definerte, og at de er strategiske når de iscenesetter seg selv. Elementer av en slik 'impression management' kan skimtes i fortellingene om hvorfor og hvordan de presenterer seg som tøffe og annerledes gutter for å gjenopprette legitimiteten og reparere omdømmet sitt. De etnisk norske guttene som var skoleflinke fikk oppmerksomhet og anerkjennelse fra lærerne og omgivelsene, men det gjorde ikke utledningene og derfor måtte de handle og rette oppmerksomhet på seg selv gjennom andre strategier og spilleregler. Gjennom en slik idealisering blir denne tøffeværemåten og iscenesettelsen sett på som et skuespill som brukes til å vise omgivelsene deres autonomi, makt, opprørskhet, annerledeshet og ikke minst gruppetilhørighet som de skoleflinke norske guttene ikke turte eller greide å presentere. Og for å markere skillelinjen mellom de som dominerte fagligmessig sett i relasjon til lærerne og skolens krav og sosialt.

Som nevnt tidligere var det en forutsetning ved denne metaforen, nemlig at hvis man skulle få en persons aktiviteter til å ha betydning for et annet menneske eller en kontekst så måtte han fremføre denne aktiviteten slik at det uttrykket klart det han ønsker å formidle. Med andre ord man måtte spille og utføre rollen så overbevisende at de som hørte på eller fulgte med innrettet seg etter og delvis også bekreftet deres presentasjon og mening (Goffman 1992). Guttene på sin side hadde ganske god kompetanse på dette, siden det var på en måte deres forsvarsmekanisme som de hadde opparbeidet opp gjennom skoletiden og i ulike sammenhenger. For når de først satte utløp for sin frustrasjon og begynte å disse hverandre eller opponere mot læreren så var all oppmerksomhet rettet på dem. Hvis de i tillegg var

mange om det så kunne ikke timene forsette på vanlig måte og de fikk avgjøre selv hva som skulle skje videre. Og siden mange av disse handlingene og reaksjonene ble trigget og motivert med utgangspunktet i en negativ kroppslig erfaring ble de derfor utført med en følelsesmessig og energisk innlevelse som gjorde dem veldig intense. De som spilte og iscenesatte seg på denne måte ikke bare styrket verdigheten sin, men ble også opplevd som kule, morsomme og autentiske og fikk enorm oppmerksomhet og anerkjennelse fra jevnaldrende. I noen små glimt avslørte noen av de norske elevene også at de beundret deres framførelse og væremåte. Og i et fellesskap med andre med lignende erfaringer følte de seg mer komfortable og trygge. I hverandres nærvær og bekreftelse kunne de istedenfor søke sosial status og på den måten bevare sin personlige autonomi og stolthet som de ikke fikk hentet ellers i timen. Istedenfor å innta et offer og taperrolle opplevde de guttene å være kreative og aktive aktører.

## **5.8 Symbolsk kapital – logikken som anerkjenner dem i friminuttet ekskluderer dem i timene.**

For å illustrere og tydeliggjøre kontekstens og de andre elevenes funksjon og betydning kan man sammenligne denne strategien og væremåten i tråd med Pierre Bourdieu's (1999) forståelse av symbolske kapital. I denne sammenhengen tolkes guttenes iscenesettelse og væremåte å ha en nærmest symbolsk effekt og verdi innenfor konteksten. Bourdieu betegner symbolsk kapital som personlig dyktighet, egenskaper, kunnskaper og ferdigheter som andre aktører er i stand til å gjenkjenne og som de anerkjenner på en måte som gjør at de tilskrives en verdi. Denne væremåten eller handlingsrepertoarer betraktes som verdifullt og derfor etterspørres av dem som dominerer i en bestemt kontekst (Bourdieu 1999). Dette forholdet forutsetter dermed at det finnes en klar forståelse av kontekstens distinksjon, som her innebærer å skille mellom det som gir status og det som ikke gjør det. Med andre ord man må ha hjelpere som deler de samme forestillene og miserkjenner dem som ikke presenterer seg på samme måte. For det er kun på den måten man kan konvertere de i utgangspunktet "upassende" maskulinitetspraksisene til anerkjennelse i en bestemt sosial kontekst.

Problemet er og som i seg selv også er mer alvorlig er at disse idealene og væremåten ikke gir strategisk passende atferd og kompetanse i forhold til skolens krav og lærerne. For guttene kommer dette spesielt til uttrykk når de iscenesetter en kroppslig og språklig væremåte i en

kontekst med mange etnisk norske gutter som kommer fra mer privilegert hjem og har en annerledes væremåte som ikke verdsetter denne presentasjonen. I skoletimene, som preges av andre idealer for samhandlingen ser man at deres iscenesettelse og presentasjon av fysisk styrke, aggressivitet, tøffhet og motstand ikke gir nødvendigvis samme resultat og på mer generell og grunnleggende måte motsvarte til de kulturelle normene og idealene som dominerte i den norske konteksten. Enhver presentasjon eller iscenesettelse av disse egenskapene ble ignorert og automatisk latterliggjort, samtidig som guttene ble ekskludert og miserkjent for sin avvikende oppførsel. De befant seg plutselig i en kontekst med gutter som hadde andre verdier og idealer, samtidig som det var ikke var noen som kunne bekrefte dem. Og hvor verdier som intelligens, forståelse, lydighet, toleranse og selvbeherskelse stod sentralt.

Presentasjon handler ifølge Goffman (1992) blant annet om hvordan aktøren fremstiller seg for å skape et bestemt positivt bilde av seg selv. Og for å knytte poenget opp mot symbolsk kapital og dens belønningssystem, så må den enkelte ha evne og kunnskap til å skille mellom det som er anerkjent som akseptabelt og ikke innenfor konteksten dersom man skal oppnå anerkjennelse for sin presentasjon. En må kunne forholde seg til de idealene og verdiene som er gjeldende i den sosiale konteksten man er en del av. Man må vite hvilken strategi som er passende både i forhold til de andre elevene og selveste læreren, nettopp fordi disse verdiene og strategiene passer på interaksjonen og innebærer at den enes forpliktelser ofte vil svare til den andres forventninger. Her påpeker Goffman i likhet Bourdieus logikk om miserkjennelse at det derimot er mulig å tape ansikt hvis det kommer frem informasjon og handlinger som ikke passer inn i det bildet som ellers fungerer i situasjonen eller konteksten. Skulle det skje at en opplever å tape ansiktet sitt, vil vedkommende kunne oppleve en følelse av skam og underlegenhet knyttet til situasjonen. Det er likevel mulig å bevare sin egen verdighet. Dette innebærer å holde en viss avstand, melde seg helt ut og forsvinne i timene eller delta på de premissene som er forventet i den konteksten (Goffman 1992). Beskrivelsen påpeker hvordan presentasjonen av seg selv og relasjonen man skaper mellom seg og kontekst blir i stor grad bestemt av hvorvidt en er i stand til å generere den typen handlinger og verdier som etterspørres og verdsettes i konteksten.

Eksemplene fra det sosiale livet i friminuttet og i timene viser hvordan deres presentasjon og strategi i den ene tilfellet gir dem respekt og anerkjennelse mens i det andre forråder dem. I

timene er de ikke skoleflink der det er anerkjent å være det, de har ikke oppførsel og væremåte som det er anerkjent å ha, samtidig som de ikke kan det som er anerkjent å kunne.

## 5.9 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet prøvd å illustrere det ambivalente forholdet disse minoritetsguttene møter i skolehverdagen. Guttene forteller om et uunngåelig dilemma hvor de ønsker å innfri sine egne forventninger og ikke minst også foreldrenes og lærernes ønske om å være snille gutter, men konteksten og behovet for positiv anerkjennelse og verdighet tillater dem ikke å være snille gutter.

Minoritetsguttene gir uttrykk for at de vil opp og fram, og har de samme konvensjonelle drømmene om det gode livet som de norske guttene i klassen. Men så møter de motstand, enten fordi det finnes strukturelle og kulturelle begrensninger eller så begrenses de på grunn av selvekskluderende mekanismer og dette blir så problematisk. De vurderer seg selv i motsetning til de samme standardene norske guttene måler seg etter og frustreres over sin bunnplassering i statushierarkiet. De opplever deres muligheter som begrenset, samtidig som de føler seg ydmyket og underposisjonert i forhold til de etnisk norske guttene som er deres klassekammerater og som de sammenligner seg med. Mange av disse guttene opplever i tillegg det å oppføre seg eksemplarisk er lite rasjonelt fordi de blir mer ydmyket og underordnet enn det de faktisk greier å oppnå av gode karakterer og derfor begynner å orientere seg mot andre strategier og praksiser som gir økt selvfølelse og selvhevdelse i den sosiale konteksten. Deres ambisjoner synes å bli kunst av deres verdighets forestilling. Samtidig ser man at guttene opplever det både som lett og tilfredsstillende å melde seg ut av elevrollen og med andre som var i lignende situasjon og opplevde konteksten på samme måte til drive å utfordre hverandre og drive ap med lærerne og medelever. Dette ga dem en helt annen selvtillit og anerkjennelse.

Avslutningsvis ser man at denne alternative strategien fungerer vanligvis kun i en kontekst og sammenheng hvor det er mange gutter som deler forståelsen av konteksten og disse maskulinitetsidealene. For ellers i sammenhenger hvor fraværet av likesinnede er stort blir ikke denne praksisen og strategien bekreftet og de må belage seg på de samme maskulinitetspraksisene som er rådende i den konteksten. Dette påvirker deres idealer og

verdier, og samtidig opplever de tilfredsstillelse og selvverdighet på denne måten. Problemet er at så fort de er tilbake i samme situasjon, så følger de den samme logikken igjen.

## 6 Bekreftelse og anerkjennelse er den viktigste motivasjonen

I det forrige kapitlet ble det vist hvordan guttene stod overfor et ambivalent forhold, i form av at de møtte et følelsesmessig dilemma og baserte seg på en selvdestruktiv logikk, som gikk utover deres skoleprestasjoner.

Det jeg ønsker derimot å vise i dette kapitlet er vise hvordan anerkjennelse og mangel på bekræftelse kan virke oppbyggende og nedbrytende på ungdommenes selvilde og får sosial betydning som forutsetning for både deltakelse og utvikling i skolehverdagen. Tiden i klasserommet viste at guttene kunne også innrettet seg og var i stand til å utforme en maskulinitetspraksis som kom overrens med skolens verdier og krav når de følte seg verdsatt og anerkjent av lærerne. De oppførte seg på samme måte som de etnisk norske guttene i klasserommet og timene ble ikke forstyrret av uheldige avbrudd og bråk.

Videre i kapitlet ønsker jeg å beskrive hvordan guttene og lærerne vurderte hverandre og på bakgrunn av hverandres presentasjoner skapte de forestillinger om hverandre som både påvirket forholdet deres og guttenes innsats og tilstedeværelse i timene. Med bakgrunn i guttenes ideal om ”respekt” og støtte fra lærerne greide de å endre på noen av de ”uønskende og urasjonelle” egenskapene og verdiene ved deres maskulinitetspraksis som forhindret dem fra å prestere på skolen og ha et godt forhold til lærerne. Utfordringen som hindret et slikt forhold er at det måtte forhandles fram, hvor guttene på den ene siden med deres utsatte og nokså marginaliserte posisjon hadde et særegent behov for anerkjennelse og positiv verdsettelse fra omgivelsene, og på den andre siden var det ikke alle lærere som hadde erfaring eller kompetanse til å takle slike forhold.

### 6.1 Føler seg urettferdig behandlet og underordnet – frustrasjon mot lærere skapes og opprettholdes

En del av det å ha selvverd handler om å føle seg likeverdig, ikke bare i egenskap av å mestre og vise faglig kunnskap, men også i egenskap av å aksepteres og anerkjennes som likeverdig i skolekonteksten. For disse unge guttene handler det altså om å være, å kunne, eller å ha noe som verdsettes positivt og som gir dem anerkjennelse i form av at de besitter dette i skolemiljøet. Flere av guttene snakket om en opplevelse av å være uinteressante, nærmest betydningsløse når de sammenlignet sine relasjoner til lærerne. De ga uttrykk for at de ønsket



deres oppmerksomhet og anerkjennelse slik de norske og skoleflinke guttene hadde, men at dette var problematisk og at det ikke var noe godt forhold mellom dem. Når jeg ba dem eksplisitt å utdype dette, var det stor bredde i svarene og denne variasjonen skyldes både hva de hadde blitt utsatt for og hvordan så erfaringene hadde blitt fortolket og opplevd. Jeg så hvordan guttene på den ene siden hadde veldig lyst til å fortelle meg om dette og snakke om de negative erfaringene, mens på den andre siden så ville de bagatellisere det. For det kan være vanskelig for allerede utsatte gutter å betegne seg selv som et offer og påminne seg selv om det. Samtidig kan det å framstille seg selv som undertrykt på mange måter lette det trykket man opplever. Jeg merket tydelig at enkelte av dem søkte anerkjennelse og bekreftelse gjennom måten de fortalte og formidlet disse fortellingene og med det håpet på å fange min sympati og forståelse.

Ali pleide ofte å si, *”sånn er det bare, det er hardt å være utledning som oss”*, mens Rashid pleide å si, *”du så jo det selv, har du ikke merket det du, synes ikke du det også”* og andre lignende forsøk på å fange min sympati. På den andre siden var det likevel vanskelig for de fleste å se seg selv utelukkende som underposisjonert og offer, det kan gi følelse av avmakt og det ble tydelig hvordan noen av dem i stedet prøvde å konstruere et bilde eller en fortelling der de selv var overlegne andre deltakere. Et tydelig eksempel på dette hørte jeg fra Adil og Faisal, de fortalte begge to at *”de norske får gjøre hva de vil av læreren, men mot oss er de strenge, vi får ikke lov til noe, de tar oss med på kontoret og må sitte der hele dagen, alene, det er helt jævlig, men de er nerder, de tør jo ikke noe, men vi bare gjør som vi vil, hvis han behandler meg dårlig, da tenker, hvorfor skal han gjøre det mot meg, da gidder jeg ikke å høre på han og da gjør jeg som jeg vil”* Slik at de i alle disse fortellingene prøvde å tilskrive seg selv en eller annen form for subjektivitet for å rettferdiggjøre sine handlinger og beholde selvrespekten sin.

Logikken og tankegangen var nærmest identisk hos mange av guttene. Følelsene deres var sterkt preget av at de som minoritets elever ble den tapende parten i skolen, hvor de fikk en opplevelse at enkelte lærere nærmest hadde en allianse med de skoleflinke norske guttene. Faisal fortalte meg flere ganger om hvordan denne følelsen bidro til at han ikke kom overrens med enkelte lærere og derfor prøvde han heller ikke å gjøre noe med forholdet deres til dem.

*”Hvorfor skal jeg prøve å ha godt forhold til han, det er ikke noe vits, han bryr seg ikke om meg, man ser det i hver time, hver gang jeg spør om noe han sier nei, så hvorfor skal jeg prøve å være snill med han, hvorfor skal jeg stresse med å vise han respekt når jeg aldri får noe tilbake, han er aldri snill mot meg, mens de norske når de spør han om noe, de får lov om engang, det er ikke respekt det, men sånn er det, det er hardt”.*

Rashid var enda tydeligere på dette og fortalte meg, *”jeg respekterer læreren når han respekterer meg, det er sånn jeg er liksom”*, mens Ali ikke var noe forskjellig og sa direkte at *”noen lærere var ute etter meg og i de timene gidder jeg ikke å prøve å gjøre noe, fordi læreren viste meg ikke respekt og derfor gidder ikke jeg heller å gjøre det noe lettere for han”*. For Hamsa ble det ble lærerens inndeling og favoritiseringen av de norske elevene, slik han opplevde det, en personlig sak som plaget han i skolehverdagen:

*”Ikke sant vi får sånn spørsmål, også svarer jeg, og det er riktig det jeg sier, ikke sant, også sier noen foran det samme, ja, da sier læreren sånn det er riktig til dem, skjønner, hvorfor sa han ikke det til meg, han liker de som er smarte og derfor vil han at de skal bli enda smartere ikke sant, det er sånn irriterende da for meg, for jeg visste også det, og det er derfor jeg svarte, for å vise at jeg også kan”.*

I timene så jeg ofte at når Faisal opplevde situasjonen i klaserommet som urettferdig, tok han fram hodetelefonene og satte på musikk og bare meldte seg helt ut, han ville ikke høre på noe av det læreren sa, selv om han ble direkte snakket til. Abdi på den andre siden hadde en tendens til å motsvare læreren når han følte seg urettferdig behandlet og desto mer læreren ignorerte han, desto mer skrek han i klasserommet. var på mange måter verste av dem, og sa direkte til kompisene sine *”la oss bråke nå, skal vi lage et helvete nå”* og pleide å vippe pulten på kanten slik at kompisene ved siden av kunne bare sparke i den med beinet og slik lage et sikkelig smell i klasserommet som rystet hele klasserommet og ikke minst læreren.

Deres kamp handlet også om å få bekjempe de stigmatiserende forestillingene og kategorier de trodde de ble identifiserer med. Ifølge Goffman er ”stigma” et begrep som bruktes som et tegn på moralsk mindreverdighet og utstøtthet og for å formulere poenget hans så brukes begrepet når man ønsker å markere noen ut som forskjellige og annerledes. Han definerer stigma som noe som skader en persons identitet, og med det kan man si at det å bli assosiert

med slike negative forestillinger er ganske påkjennende for disse guttene (Goffman 1963). Guttene snakket ofte om hvordan de ønsket å bevise at *”jeg er ikke sånn bråkperson som han tror jeg er”, ”mot oss de er strengere fordi vi liksom skal være sånn bråke folk”* og *”jeg vet at lærerne tenker masse dritt om meg, de tror jeg er kriminell og sier til de andre foreldrene at jeg har dårlig påvirkning på deres sønn”* eller *”læreren tror alle er sånn dumme utledninger”*. Aller verst for dem var det allikevel når enkelte hadde gjort noe, jukset på en prøve eller *”lekte gærn”* i timene, og læreren snakket så til hele gruppen foran alle sammen. Enkelte lærere hadde tendens til å snakke om disse problemene foran hele klassen og på grunn av at minoritetselevne var i flertall og oftest satt bakerst stilte læreren seg midt i klasserommet og snakket om hvor dumt, respektløst, eller umoralsk de opptrede. Rashid forteller meg at:

*”Jeg hater når de snakker sånn, det påvirker jo oss alle, for eksempel jeg har ikke jukset på en prøve, men noen andre har, og læreren sier det da på en måte at alle kan ta det imot, liksom for eksempel noen lærere gjør det liksom på en sånn dårlig måte, så noen elever tar det ille opp, jeg har også tatt det ille opp noen ganger, så jeg har svart læreren og det har blitt sånn krancling mellom oss etterpå, egentlig så hadde jeg ikke gjort noe .... men det sårer liksom, han står der og snakker om hvor dum man er eller bråkete, det blir sånn personlig, jeg vil ikke høre sånt, da føler jeg meg dårlig og svak og han gjør det på sånn dårlig måte foran alle.*

For dem ble det da i en slik sammenheng eksepsjonelt viktig å greie å presentere seg og bli vurdert med utgangspunkt i den personen de oppfattes seg selv som. Hva de som person kan, hva de gjør og hva de står for. Spesielt det sist nevnte er viktig siden det på mange måter inngår i utviklingen av guttens selvbilde og selvfølelse.

## **6.2 Forhandlinger og presentasjon fra første stund – guttene skaffer seg mening om læreren og relasjoner skapes**

Hasan beskrev for meg hvordan det *”dårlige”* forholdet til den ene læreren startet. Hans fortelling er et eksempel som illustrer på en praktfull måte hvordan minoritetsguttene i tillegg til fravær av faglig kompetanse og kjennskap til de implisitte kodene for hvordan å opptre i timene også med sine maskulinitetsidealer underposisjonerte seg. Samtidig kommer den

følelsesmessige sårbarheten til Hasan fram når han beskriver hvordan han selv opplever situasjonen og hva som motiverer han til å handle. Episoden han referer til ligner på Alis iscenesettelse når han konfronterte læreren og klassekameraten sin for å være rasister og skjedde like etter skolestarten og ble så avgjørende for resten av tiden jeg var der.

*”Det var i en time jeg satt og jobbet, skrev det som han sa og sånt, sa ingenting ellers, bare satt der ikke sant, også var det noen som begynte å leke gærne og da begynte flere å bråke , etterpå han læreren begynner bare å peke, han hadde ikke noe peiling men han bare gjetter du, du bråker, han trodde det var meg, også skal han gi meg anmerkning, men jeg har ikke gjort noe, helt ærlig, jeg sverger, jeg hadde ikke gjort noe, så jeg prøver å forklare han at jeg hadde ikke gjort noe, men han hører ikke etter, han sier bare du bråker, da blir jeg sur ikke sant, for det er så uretteferdig, ikke sant, også går jeg ut av timen, gidder ikke å være der når han er sånt, etterpå jeg må snakke med han, så sier han sånn hvorfor juger du til meg, jeg vet det var deg, også tar han meg med opp til rektoren og etterpå ringer de hjem, men de vet liksom ikke helt hva som har skjedd, og de tror aldri på det jeg sier, men de bare gjør det, så egentlig jeg dritter bare i dem, så det er sånn dårlig forhold mellom oss, vi er ikke noe gode venner”.*

Slike situasjoner er nokså vanlige i skolesammenhengen og kan utvikles i ulike retninger avhengig av hvilke valg og handlinger guttene foretar seg. Her har lærerens vurderings omdømme også en viktig funksjon. Det er uten tvil at denne situasjonen oppfattes forkjært og det som synes å være naturlig reaksjon og selvfølgelig handling for Hasan skaper snarere dissonans enn resonans med læreren. For Hasan, noe av det verste som kunne skje er at skolen ringer hjem, han vil absolutt ikke at foreldrene skal få vite om hvordan han oppfører seg og problemene han skaper på skolen, ettersom de har klare forventninger og vil at han skal få seg utdanning. Samtidig ventet straffen hjemme og Hasan fortalte i en spøkende form om at faren og beltet ventet hjemme. Selvsagt er det ille å bli tatt opp til rektoren og at de ringer hjem, og eventuelt straffen man for hjemme, men enda verre kan det imidlertid oppleves ikke å bli trodd på eller ikke ha noen støtte. Derfor kan det oppleves som et totalt tap og meningsløshet for Hasan siden han verken greier å leve opp til foreldrenes ønsker om å gjøre det godt på skolen eller få et godt forhold til læreren. Og når han i tillegg ikke hadde gjort noe, men blir mer eller mindre offer for de andre guttenes bråk og lærerens feilvurdering blir urettferdighetsfølelsen så stor at den setter seg i kroppen hans og skaper istedenfor som han selv sier et ”dårlig” forhold til den læreren. Hvis læreren i tillegg gjorde noe reaksjon på

denne motstanden hans pleide han å reise seg opp og begynne å krangle med han om at ”*nå gjør jeg ingenting, nå snakker jeg ikke med noe eller sier noe til noen, du kan faan ikke gi meg anmerkning for noe nå*”.

### **6.3 Stiller krav til hverandre – både guttene og lærerne hadde klare forestillinger om hvordan de skulle være**

Adil var en av de guttene som hadde ganske stor påvirkning på miljøet i klassen og som raskt kunne få med de andre elevene til å bråke i timene eller lager problemer for læreren. En dag når vi satt i friminuttet fortalte han meg logikken for hvordan en lærer opparbeidet seg tillit hos guttene. Vi snakket litt løst om hvordan en ny lærer hadde fått guttene til å engasjere seg og fått godt forhold med dem, også begynte han å hinte til hvordan denne læreren gjorde seg respektert hos han og de andre guttene fra første dagen.

*”Alltid når en ny lærer kommer og skal ha oss, jeg sier ikke noe spesielt, ser bare først hvordan han er, hva han sier, liksom hvordan han greier å holde orden på oss da, om han dritter seg ut eller om han er smart, ikke sant, også hvis er han er sånn smart, hvis han viser elevene at vi ikke kan kødde med han, og han gjør det på en ordentlig måte ja da blir det sånn ordentlig time, han får respekt ikke sant, samme tenker jeg også, hvis han viser at han er ordentlig at han respekterer meg, at han er snill og rettferdig eller rett og slett at han bryr seg, så gjør jeg det samme tilbake, da er det ikke noen problemer mellom oss”.*

Så blir han bedt om å beskrive hva han mener er sånn ordentlig måte:

*”Når det er vikarer det er bare bråk, noen skal alltid leke sånn svære når nye lærere kommer, også kan ikke vikaren navnene på elevene og de føler seg så, ja, mens læreren prøver først sånn helt rolig å skape litt orden, kan dere vær så snill rekke opp hånden, kan vi prate rolig, jeg vil ikke lage problemer for dere, kan vi ta det etter timen og masse sånt, han er snill ikke sant, mens de bare forsetter å kødde, da hvis han er smart så gjør han det på ordentlig måte, han tar taket i den ene elev og sier nå har jeg gitt deg sjanse, men du kødder fortsatt med meg, og tar han med seg opp på kontoret og viser han ikke sant, det er sånn ordentlig måte, han ga han sjansen ikke sant, han klikka ikke sånn om en gang og begynte å skrike eller kaste ting, sånn noen andre lærere gjør, når han gjør det sånn så skjønner folk liksom at kanskje*

*det de gjorde var galt, da får han respekt, også vet man selv hva man får tilbake liksom, man vet hvor man har han”.*

Skoleforskeren, Thomas Nordahl har i sine undersøkelser av elever på ungdomsskole delvis kommet med samme påstand og fått bekreftet at når læreren framstår som en tydelig leder og voksenperson, blir det mindre uro og bråk. Han sier at en lærer som går godt overens med elevene sine, vil ha mindre uro i klassen. Det betyr ikke at læreren skal være kamerat med elevene, men vise en tydelig autoritet på en akseptert og demokratisk måte (Nordahl 2000).

Her ser man også klart hvordan guttenes logikk rundt deres ideal om respekt utspiller seg og hva de forventer at det skal innebære. Man gir respekt, men dersom den ikke blir gjensidig fulgt opp kan man gjøre hva man vil og man trenger ikke å respektere den personen mer. Det er denne typen maskuliniteten som guttene verdsetter. Og siden læreren handler i tråd med deres ideal blir han raskt respektert av elevene og kan skape gode relasjoner til dem og ha gode forutsetninger for timene. Men dette forutsetter at han gir dem respekt, man kan ikke komme rett inn klasserommet og starte med å kreve ting, mente guttene.

Jeg spurte Hamsa hvorfor han alltid hadde små, verbale konflikter med en av de vikarierende lærerne som hadde tatt over for en sykemeldt lærer. Han fortalte at det hadde med en hendelse å gjøre som skjedde en av de første dagene han var vikar. Hamsa kjente ikke denne vikaren og hadde ikke noe spesielt ”respekt” for han, samtidig som gutten muligens miserkjente han fordi han kun var vikar og derfor ville ikke ta ordrer fra han. Vikaren på den andre siden krevde ”respekten” som en lærer vanligvis skal inneha og ble rasende når Hamsa motsa han. Selv om gutten beskriver hendelsesforløpet riktig, underkommuniserer han til en viss grad trekkene ved gatemasculiniteten sin i situasjoner der de ikke kommer strategisk fram til syne.

*”Han er sikkert frekk, det var noe som skjedde den første dagen han var her, jeg gjorde ikke noe som han sa jeg skulle, eller jeg ikke ville plukke opp noe søppel som ikke var mitt, det var noen som hadde kasta masse frukt rester utover golvet, hadde det vært mitt hadde jeg ryddet, ikke noe problem, men det var ikke mitt så hvorfor skal jeg gå rundt og være søppelman, han spurte ikke noen andre, ikke sant, så sa jeg det til han og da tok han taket i hånden min alt han kunne og dro den ned liksom, sånn veldig hardt og jeg fikk vondt, liksom, hva er vits med å behandle meg på den måten der, hvem er det han tror han er, han kan ikke bare komme sånn å tro han er noe, etterpå jeg fikk problemer med klasselæreren fordi ifølge dem så oppførte jeg meg truende”.*

Når Hamsa ikke presenterte seg på en ”vanlig” måte slik de norske guttene gjorde i klasserommet og faktisk motsa læreren på en avvikende måte kan slike handlinger og reaksjoner føre til at han blir tilskrevet egenskaper og knyttet opp mot negative kategorier som legitimere ytterligere diskriminering og ekskludering. Anita Sundnes (2002) har studert ungdommens språklige praksis og påpeker hvordan det eksisterer et aggressivt språk og reaksjonsform hos innvandrerungdommen. Dette knytter hun spesielt til hvordan minoritetsgutter reagerer på det som de oppfatter som fornærmelser. I følge Sundnes har sårbarheten overfor en fornærmelse en klar sammenheng med hvilken relevans det konkrete innholdet i den har for mottakeren. Med dette mener hun at subjektet er spesielt utsatt dersom det er noe personlig hos mottaker som angripes. Om innholdet i fornærmelsen derimot kan avvises som irrelevant, er ikke subjektet sårbart på samme måte. Slik at når denne nokså unge norske vikaren som ikke kjenner disse guttene så godt eller har bekreftet dem på noen som helst måte plutselig peker ut Hamsa til å være ”søppelman” foran alle de andre elevene, kan dette raskt oppleves som en fornærmelse hos denne gutten. Han hadde tidligere fortalt meg at han følte seg forskjellig fra den norske befolkningen fordi han bodde i en ghetto. Når forestillingen om søppelmann knyttes sammen med indre selvfølelsen av å være underordnet, skaper det en voldsom reaksjon. Dette sier han nødvendigvis ikke til meg, men jeg kjenner det igjen fra konteksten, som når Hasan begynte å krangle med læreren og gå ut av klasserommet. Disse guttene ser på mange måter opp til hverandre og etterligner hverandres væremåte. Det er ikke umulig å tenke seg at denne vikaren så for seg ryktet og stereotypen om disse ”innvandrer guttene” når han konfronterte gutten, og ville dermed sette seg tidlig i respekt og lære han en lekse om at han må tilpasse seg regelverket.

Fra en lignende situasjon i timen så jeg hvordan en fast ansatt lærer ved skolen, som i utgangspunktet ikke var deres ordinære lærer men kun vikarierte, konfronterte en av guttene på samme måte og sa til han *”din drittunge, her har vi faktisk regler, du er ikke ute på gata nå og du skal lære deg å følge dem,”*. Gutten som hadde på samme måte som Hamsa iscenesatt en uskyldig gatemaskulinitet, ble ganske stille når denne læreren på en nokså aggressiv måte kom opp til han og ba han om *”å begynne å snakke norsk på ordentlig måte og oppføre seg som de andre guttene”*, og hadde de norske guttene i bakgrunn. Med denne hintingen mente han at gutten skulle slutte å iscenesette de symbolene og tegnene som indirekte denne annerledesheten som guttene spilte på når de på sin måte skulle markere seg og oppnå respekt på. For læreren burde gutten være en mer respektfull, mer som en norsk gutt. Han ble straffet

for det som for læreren ser ut til å oppfattes som overdreven maskulinitetspraksis og iscenesettelse av anerledesheten og som avviker fra hans idealer. I og med at denne forskjellen gjøres relevant, kan man med bakgrunn i sosiologisk stemplingsteori si at han stempels som en slags ”innvandrerbråke gutt”. Og ut ifra veletablerte diskurser om ”innvandrer gutter” blir gutten foran alle sammen avskrevet som vanlig norsk gutt og istedenfor forbundet med kategoriens identitet. Det er en ting at gutten spiller på denne iscenesettelsen i sammenheng hvor han ønsker å markere seg, men at læreren gjør dette relevant blir så hengende fast ved hans oppfattelse av gutten og han miserkjenner han om en gang fra starten av. Når jeg så senere var alene med gutten ga han meg en følelse av at han følte seg krenket, samtidig begynte å vise stor misnøye mot denne læreren fordi han aldri før ble snakket til på denne måten. Han skulle lage et helvete for han hvis han bare fikk sjansen. Med andre ord så kan man si at han så følge av dette nå bevisst internaliserte lærerens definisjon og bidro til å bekrefte lærerens definisjon av han. Like fullt inngår erfaringene med denne formen for krenkelse og irettesetningen fra læreren som kroppsliggjorte disposisjoner for hvordan han velger å forholde seg til andre lærere i lignende situasjoner.

Ifølge den såkalte stemplingsteorien, som Becker utvikler i sin bok *Outsiders* (1963), kan de avvikende praksisene eller egenskapene som oppleves negativt av den enkelte bidra til å bli faste egenskaper ved personen som han dømmes ut ifra. I stemplingsteorien er avvik ikke atferd, men den sosiale merkelappen eller stempelet som gjelder for slike avvik i terrenget mellom formelle og uformelle normer, som i dette tilfellet kan raskt ses som forskjell mellom de norske og minoritetsetniske guttene. Samtidig er stempling er situasjonistisk og defineringen av avvik vil variere ut fra sosiokulturelle betingelser og forhold. Dersom denne læreren har en sterk sosial motvilje mot noen egenskaper, reaksjonsmåter eller holdninger hos denne gutten som avviker fra hans forestillinger kan dette føre så til en slik konfrontasjon og usynliggjøring eller stempling av gutten. I tillegg til at han tilskrives flere karakteristikk og egenskaper som nødvendigvis ikke er sanne (Becker 1963). Det er helt klart at forventninger man har til hverandre og hvordan man presenterer seg spiller en avgjørende rolle for hvordan man kommer overrens med læreren og om man dermed blir anerkjent. For det er nettopp her i de usikre og ukjente møtene mellom forskjellige aktører og verdener at guttene enten får motivasjon for skolearbeidet og godt forhold til læreren eller gir opp hele prosjektet. Begge eksempler bygger opp på en egentlig misforståelse, men som får mye verre konsekvenser.



## 6.4 Enkeltstående lærere kan endre på tonen og samhörigheten i klassen – guttene blir anerkjent og respektert for det de er og de viser gjensidig respekt tilbake

Når guttene snakket om problemet med manglende trygghet og anerkjennelse i skolehverdagen var det alltid relatert mot lærere som ikke forstod eller støttet dem. Lærerne hadde også en meget viktig rolle på en positiv måte i deres skolegang. Det gjaldt spesielt deres evne til å motivere for innsats, at de hjalp og støttet opp om skolearbeidet og hvordan de håndterte eventuelle konflikter. I mange tilfeller har disse lærerne kommet tidelig inn i disse guttenes liv og fulgt dem gjennom større del av deres skolegang. Slik at de kjenner hverandre godt og har med tiden utviklet et godt og gjensidig forhold. Den samme bråkegutten som beskrev i stad hvordan han vurderte nye lærere forteller at hans gode forhold til to av hans faste lærere er basert på godt ”kjennskap” til hverandre. Dette synet deles av flere gutter:

*”De lærerne der liker jeg godt, de er liksom ikke sånn som de andre, og vi respekterer hverandre, men det er fordi dem har jeg kjent lenge, de er sånn når de skal være sure de er sure, når man har grunn til det ikke sant, og man vet hvis man gjør dem sure de blir sånn sikkert forbanna, men de gir ikke sånn anmerkning eller kjefter på deg uten grunn, det er rettferdig, og sånn som jeg synes er viktig for da vet man hvordan skal være”.*

Her sier han klart at guttene og lærerne ut ifra et godt forhold har etablert noen uformelle normer om hvordan man skal oppføre seg og hva som akseptert oppførsel i timene. Når de følger dem blir elevene behandlet rettferdig og belønnet med følelsen av likeverdighet. De deler med andre ord en felles situasjonsdefinisjon. Fordelen disse lærerne har er at de kjenner guttene godt og kan se bort ifra forestillingene om dem. Deres lange tid sammen har gitt dem en dypere forståelse av disse guttenes kjønnsrolleutforming og deres sosiale bakgrunn slik at de kan etablere bedre kontakt med dem. Og de har fått et innblikk i hva som kreves av guttene i deres miljø for at de skal bli respektert. De kan vurdere dem med utgangspunkt i den konteksten og gatemiljøet som preger deres liv og se virkeligheten ut fra deres ståsted. Samtidig som de har blitt fortrolige med væremåten deres ettersom de i stor grad kan forstå den tøffe presentasjonen hos guttene og måten de bruker sin maskuline kropp på for å

kompensere for manglende trygghet og anerkjennelse. Som den ene læreren sa ”*så man respektere deres måte å uttrykke sin verdighet på når de føler seg utkonkurrert i relasjon til de norske guttene i timen*”. På den måten unngår de konflikter, men heller bekrefter hverandres roller akkurat slik de norske guttene gjør. En viktig aspekt ved denne sammenhengen er at de må betraktes og samtidig aksepteres som annerledes. Den utsatte posisjonen de befinner seg i gjør at de bærer på mange negative og krenkende erfaringer som gjør dem ytterligere sårbare. Og i en alder de er i samtidig språklige begrensningen og en stolt maskulinitet gjør at de ikke greier å sette ord på ting som er vanskelige.

Slike ting kommer veldig tydelig fram i klasserommet. Enkelte lærere var fullt klar over at de ble *spist opp* av de norske guttene, slik som de beskrev det, i en ren tavle og teori basert undervisningsform. De hadde ikke det samme utgangspunktet til å konkurrere med dem og manglet kulturell kapital. Og en av lærerne som beskrev dette på en litt ironisk måte, men som likevel gjorde noe med det, sa ”*de har jo ikke peiling på de samme tingene, hva skal man forevente av enkelte når de kommer fra den svarteste delen av Afrika og er så langt unna Norge og den norske kulturen, også ser du at de blir latterliggjort når skal konkurrere med dem som er skoleflinke, og det må man unngå fordi de blir så frustrerte og skal straks begynne å bråke eller utfordre systemet på andre måter, man må hele tiden legge det til rette for at de skal mestre de samme oppgavene, men det er krevende og man må være forsiktig, fordi det må ikke være så forskjellig for da skjønner de at man gjør det lettere for dem, og da blir ikke opplevelsen av klare ting på egenhånd den samme, det å klare ting, opplevelsen av dette er det viktigste som motiverer dem, du har sikkert lagt merke til hvordan de masser om de plussene hele tiden og hvordan de så jobber hardt for dem*”.

Forståelsen hans viste seg å stemme med overrens med praksisen i møte med guttene. Timene hans bar alltid preg av å være tilpasset de ”handikappene” som disse guttene hadde, samtidig som han prøvde å involvere alle sammen. I timene hans måtte alle bidra med noe og det skulle de også belønnes for i form av positiv tilbakemeldning. Når enkelte var stille i timene, begynte han først å snakke til dem om noen utenom faglig prat for så å involvere dem gjennom småsnakk. Og plutselig før man visste ord av det, så var de med i diskusjonene, både med læreren og de norske elevene. Samtidig som de ble utfordret til å stå for noe og dette fikk fram mer aktive og engasjerte elever. Han krevde ikke endelig konklusjoner og entydige oppsummeringer, men spilte på at alles erfaringer og assosiasjoner til noen saker er

likeverdige. Og med det var han opptatt av at også motsatte syn og kulturelle ytringer skulle få en mer legitim plass i skolesammenhengen. På denne måten fikk guttene større toleranse overfor hverandres forskjellige syn og forestillinger, og fikk bedre muligheter til å bli kjent med det som var ukjent for dem, i dette tilfelle fikk minoritetsetniske guttene større kunnskap om de norske guttene og omvendt.

Hauge (2004) fremhever viktigheten av å skape et godt sosialt klima der atmosfæren gir grunnlag for positiv personlig, faglig og sosial utvikling for alle medlemmer av fellesskapet. En må kunne ta opp ting som er konfliktfylte slik at elevene kan finne løsninger i fellesskap. I et godt sosialt klima bidrar alle med sitt, alle får mestringsopplevelser, om enn ikke på de samme oppgavene, og alles bidrag til fellesskapet oppleves likeverdige. Samtidig som annen forskning viser at et støttende skolemiljø og sikring av kommunikasjon med majoritetsspråklige elever er faktorer som kjennetegner det som kan oppfattes som effektive skoler og klasserom for minoritetsspråklige elever (Bakken 2007).

En av tingene som gjorde at guttene følte seg anerkjente var at når de ikke kjente til noen elementære ting som det forventes at man skal kunne, så prøvde han alltid å rettferdiggjøre dette på en positiv måte slik at guttene både i sine egne og andres øyner ikke ble latterliggjort eller miserkjent. Og at de ble anerkjent på denne måten gjorde at de ikke trengte å skrike ut svarene eller desperat overdrive deres framførelse for å vise seg likeverdige. Det gode forholdet hans til guttene gjorde også at han kunne stole på dem og hvis han lot dem gå ut og jobbe på grupperom kunne han være sikker på at alt ble gjort slik de hadde avtalt. Dette gjorde at guttene følte seg anerkjent da de fikk dette privilegiet og når de norske guttene ble værende igjen i klasserommet fikk de følelse av at det de drev på med var av viktig slag og motivere dem i enda større grad. Han fikk det til å se ut som om han snudd opp ned på maktforholdet mellom de skoleflinke og de mindre flinke guttene, akkurat det som Ali, Faisal og resten av guttene prøvde å gjøre på egenhånd i visse sammenhenger. Dette forholdet er selvfølgelig preget av en lang prosess der guttene og læreren hadde prøvet og feilet med å innrette seg hverandre.

## 6.5 Personlig utvikling

I følge Honneth (1995) risikerer et menneske å miste det positive forholdet til eget selv og dermed grunnlaget for egen utvikling, dersom det ikke anerkjennes emosjonelt, respekteres eller opplever positiv sosial verdsetting (Honneth 1995). Denne teorien ser ut til å treffe godt på flere av guttene. Rashid er kanskje en av guttene som har hatt størst fremgang siden han startet på ungdomskolen. Både han og noen av lærere har beskrevet starten på ungdomskolen som problematisk hvor han var involvert i flere konflikter med både elver og lærere. Han er derimot spesielt takknemlig mot to bestemte lærere som han mener endelig har ”skjønt” det.

*”Det er sånn at du føler deg svakere når du ikke kan gjør det bra på skolen, du gir opp, men hvis læreren får deg til å føle deg sterk, liksom når det gjelder å gjøre lekser og svare i timene, det er liksom læreren som avgjør, hvis han vil at jeg skal være flink så vet han hvordan han skal gjøre det, han har skjønt det hvertfall har jeg merke, han er sikkert smart, han gjør alt for at du skal bli smart liksom, har jeg merka, han er sånn snill, rolig lærer, respekterer meg, jeg digger han, han er grunnen til jeg jobber bedre med lekser og jeg har blitt flinkere på skolen”.*

Dette eksemplet viser hvordan lærerens makt og posisjon har en betydelig større rolle i skolehverdagen enn det guttene tør å innrømme. Å bli anerkjent av betydningsfulle personer er meget verdifullt. Det er også blitt gjort forsøk på dette området som viser at elever har et enormt behov for å bli sett og bekreftet, og at lærere er viktige personer som kan gi bekreftelse. Men å gi anerkjennelse forutsetter i prinsippet at eleven presterer noe. Lærerens anerkjennelse og oppmerksomhet får det til å framstå som svært motiverende å sette seg ned å jobbe med lekse eller innordne seg etter de kravene som settes. Hans støtte, ord og handlinger gjør ikke bare at Rashid er glad i læreren og trives i timene hans, men han forbedrer seg også faglig. Og det at Rashid greier å forbedre seg innfrir både hans egne og foreldrenes forventninger. For Rashid oppleves det dermed i en slik sammenheng veldig rasjonelt å innrette seg mot den praksisen som læreren forventer og samtidig være ydmyk og i noen tilfeller også måtte befinne seg helt i bunnen av hierarkiene fordi resultatet og utbyttet av denne innsatsen eller å oppføre seg bra er stort. Her konstaterer han også indirekte at hvis utbyttet av å oppføre seg som de norske guttene er uoverkommelig lavt så føler man seg svak og det blir så lite fristende. Det viste seg nemlig også at lærerens anerkjennelse egentlig hadde betydning for hele hans tilstedeværelse på skolen.

Senere ba jeg eksplisitt om å forklare meg hvordan lærerens anerkjennelse og oppmerksomhet virker inn på han. Han begynte å fortelle meg om hvordan han rett og slett ga opp og alt var ”fucka” fordi han følte seg oversett av læreren, samtidig at lærerne kun fokuserte på det negative han gjorde. Han fikk aldri skryt for positive han gjorde:

*”Før liksom jeg hadde en sånn jævla dårlig kontaktlærer, hver gang det var foreldremøte han sa bare dritt om meg, hver eneste gang, jeg sverger, også en gang jeg måtte gjøre noe ikke sant, så sa jeg til han vær så snill kan du bare si en ting positivt om meg, bare en ting liksom, hva skjer liksom, jeg er ikke så fucka, jeg er ikke kriminell, vær så snill liksom, mens nå, han jævelen slutta da så fikk jeg ny kontaktlærer, han, og å fy faan, hver foreldremøtene får meg til å føle meg svæææærrr og flinnnnkkkkkk(utdyper de to ordene) og han sier bare brae ting om meg, eller han sier masse bra, men også noe ting som er dårlige, ting jeg må skjerpe med meg (av og til sånn små ting betyr mye), det betyr sikkert mye, hvis de sier det til foreldrene så blir de fornøyde, jeg blir fornøyd alle blir fornøyde, når du ser at læreren gir faan i deg da gir du også faan, men når du ser at læreren kjemper for deg, for at du skal bli flink, og han vil det av hjertet sitt, det er da du ser at jeg må liksom sette meg inni det og begynne å jobbe hardt og alt det der”.*

Her ser man hvordan lærere har en viktig rolle som disse delvis stigmatiserte og marginaliserte guttene kan finne anerkjennelse og aksept hos, søke tilflukt mot miskjennelsen hos, beklage seg til og søke råd og moralsk støtte hos for bedre å takle skolehverdagen sin og gjøre det bra karaktermessig. Rashid tildeles positiv verdsetting gjennom lærerens oppmerksomhet og belønning og det fjerner den fortvilelsen som var der. Lærerens anerkjennelse og anseelse er det som gir han mening med å investere i skolen og fjerner den frustrasjon han ellers opplever.

Det var flere gutter enn Rashid som følte det slikt, og de fortalte i likhet med han at de savnet å ha et vanlig forhold til lærerne, hvor lærerne var opptatt av deres utvikling, samtidig forholdt seg på vanlig måte mot dem og ikke bare kjefte og underordnet deres handlinger og verdier. Andre greide ikke å beskrive denne innvirkningen lærerens relasjon og forhold til elevene hadde på dem rett og slett fordi de ikke opplevde noe positiv verdsetting fra dem. Denne innvirkningen lærerens anerkjennelse og oppmerksomhet hadde derimot annerledes og

mye tydeligere betydning for dem som opplevde å få spille på lag med læreren. De norske guttene hadde i motsetning klare forestillinger om at lærerne med deres praksiser og oppmerksomhet bidro til at de både trivdes, lærte og utviklet sitt potensial på skolen.

Gutter som Knut, Anders og Ola har opparbeidet et godt forhold til læreren, og dette forholdet blir ofte tatt opp når guttene skulle beskrive ulikheten som læreren skaper mellom dem. Dette er fordi læreren ga dem mange privilegier og som skapte misunnelse og mindreverdighetsfølelse hos de minoritetsetniske guttene. Knut fortalte meg på mange måter det guttene savnet og sa at lærerne støttet han uansett hva det gjeldt, til gjengjeldt verdsatte han dem tilbake gjennom å bekrefte deres rolle og autoritet:

*”Jeg trives godt her på grunn av lærerne, de er utrolig greie mot meg, de hjelper meg og gjør hverdagen min lettere for meg på alle måter... for eksempel hver gang jeg blir sliten, eller har noe som plager meg eller som jeg ikke forstår og sånt så pleier de å komme bort og hjelper meg, de sier til meg jeg kan slappe av, lar meg gå hjem eller noe sånt... men det er fordi jeg har ganske bra forhold til dem, jeg prøver å være snill mot dem, og få dem til å like meg, jeg gjør alt de spør meg og litt sånn ekstra, hvis du skjønner, da er det lettere for meg å få bedre karakterer på en måte”.*

Han nyter godt de andre guttenes manglende kompetanse og kunnskap på hvordan de skal oppføre seg i timene og at han i tillegg vet hvordan han skal spille på lag med læreren og hvilke strategier han skulle investere i, gir han mange privilegier og bekreftelsen som han trenger. I tillegg til at guttene opplevde skolehverdagen som en bekreftende og utviklende arena i form av lærerens tilstedeværelse, så var læreren også en viktig inspirasjonskilde for enkelte med tanke på deres langtidsplaner og ambisjoner. Ola fortalte meg om hvordan han hadde lyst å bli det samme som faren sin, nemlig journalist, men at han da måtte være fokusert siden en slik utdanning krevde gode karakterer. Det var ikke så stort problem for han siden både faren hans og enkelte lærere støttet han hele veien:

*”Det er vanskelig å bli journalist med tanke på karakterer, men først skal jeg inn på en bra videregående skole, tror snittet er fem komma et eller annet der, jeg vet at hvis jeg skjerper meg ordentlig så kommer det sikkert til å gå, siden alle lærerne har sagt til meg at, eller spesielt klasselæreren og norsklæreren, de sier hele tiden at hvis jeg vil så klarer jeg å lære det, og han prøver hele tiden å få meg til å gjøre det, matte læreren også, til å få gode*

*karakter, de pusher meg, de spør meg hele tiden om jeg har pugga til prøven som er i dag eller i morgen eller noe, så hvis jeg sier nei, så sier de da går du hjem og pugg, også kommer du til prøven i morgen så får du en sekser, siden jeg egentlig pleier å gjøre det dårligere i det faget, de vil at jeg skal gjøre det bra, akkurat som foreldrene mine, det er på en måte litt deilig, for da får jeg ekstra lyst å pugge”.*

Bourdieu har tidligere beskrevet hvordan lærere i skolen, ofte med en middelklassebakgrunn i større grad verdsetter en kompetanse og innsikt som særlig finnes hos elever med tilsvarende sosial bakgrunn og tilsvarende reagerer på elever som mangler slik kapital (Bourdieu m.fl. 1977). I denne sammenhengen handler det om idealer, verdier og praksiser som er forent med norsk middelklasse kultur og som minoritets elever med arbeiderklasse bakgrunn i større grad har mindre kjennskap til. Det er ikke dermed noe overraskende at lærere responderer mer positivt på elever som på overbevisende måter viser at de behersker samfunnets dominante kulturelle koder. Ubevisst eller bevisst, kan lærerne gi mer oppmerksomhet og hjelp til elever med kulturell kapital, ikke nødvendigvis fordi de er flinkere, men fordi lærerne oppfatter disse elevene som mer begavete og intelligente enn elever som mangler kulturell kapital (DiMaggio 1982).

I helhet viser fortellingene at mangel på anerkjennelse og egen oppfattelse av å være sosialt stemplet skaper frustrasjon, bitterhet og følelse av avmakt og mindreverd. Dette gjør seg utslagssvinnende for hvilke holdninger man har til skolearbeidet og motivasjonen man legger i sin tilstedeværelse i klasserommet. Når denne følelsen setter seg i kroppen opplever den enkelte seg fremmedgjort med hensyn til egne muligheter og egen framtid. Opplevelsen av å mislykkes og bli negativt stemplet er av større psykisk belastning enn det guttene greier å skjule gjennom iscenesettelsen sin, og er en avgjørende motivasjonsfaktor bak deres handliner.

Konsekvensen blir at de tyr til mer ekstreme utforminger av maskuliniteten sin enn de etnisk norske guttene, nettopp for å markere seg og kompensere for den manglende tryggheten og anerkjennelsen. Og uoverensstemmelsen med lærerne bare vokser og skolemotivasjonen blir mindre. Lærere som forstod og kjente guttene derimot dyrket deres egenskaper og kompetansen slik at de ikke ga opp målet om å greie skolen og fortsatte med noen lavere ambisjoner enn de privilegerte etnisk norske guttene. Disse enkeltstående lærere forstod at de måtte gå på med på de premissene om at de og guttene var nokså annerledes, hvor de verken

delte de samme verdiene eller livsverden, og tok i betraktning deres migrasjons og minoritetssituasjonen, samt den individuelle biografien siden dem kjente guttene godt. På bakgrunn av dette forhandlet de seg fram og viste dem både tillit og respekt, noe som de svarte med at de også viste gjensidig respekt tilbake. Med de etnisk norske guttene så hadde lærerne ikke behov for å gjøre det samme, de viste dem gjensidig respekt fra starten både fordi læreren bekreftet deres naturlige holdning, men også fordi de bekreftet hans rolle som lærer.

Poenget er at gutter som Rashid, Adil eller Ali ikke nødvendigvis lærer å oppføre seg på samme naturlig måte som de norske guttene, eller at de får samme gode karakterer som dem, men de skaper en relasjon til læreren slik at de føler seg verdsatt og har lyst til å bidra i klasserommet på en positiv måte. De blir motivert når de opplever å innfri forventningene sine. Og med den anerkjennelsen og motivasjonen som grunnlag er de innstilt på å lykkes i skolen og i den sosiale sammenhengen. De negative erfaringene og ambivalensen var også til stede hos dem, men gjennomgående var tvilen mindre og troen og håpet mer markant. Med den grunnleggende trygghet av kontinuitet i skolehverdagen at det finnes en orden og noe som stimulerer en positivt gir følelse av at det vil gå bra og man kan tolerere problemene og underordningen på en annen måte enn når dette grunnlaget oppleves som usikkert.

## **6.6 Forandrer seg som følge av lærerens bekreftelse og anerkjennelse?**

En overdreven maskulinitetspraksis er nødvendigvis ikke så rasjonell og strategisk som den var det i utgangspunktet, man kan også markere seg gjennom å være ydmyk og mer rolig. På sikt lærte den enkelte eleven rett og slett at han i visse sammenhenger må innse å kunne takle negative opplevelse og ydmykelse for så i stedet måtte begynne helt forfra og heller på sikt bygge seg. En situasjon som illustrer dette og som jeg var jeg vitne til i en time, var når Rashid ble offer for en ung lærers manglende oversikt og autoritet. Det var mye uro i timen og noen kastet viskelær mot læreren som skrev på tavlen. Når læreren snudde seg fikk han først øyekontakt med Rashid, siden han hadde best vinkel til å kaste og trodde så at det var han som kasta. Siden gikk han så bort til han og begynte å kjeft på han. Når Rashid reiste seg for å forklare seg, dyttet denne læreren han ned og tok hard i genseren hans. Samtlige i klassen ble stille når de så reaksjonen til denne unge vikaren. På grunn av Rashids rykte trodde alle



han skulle klikke og lage et kaos i timen, men han reiste seg pent igjen, forklarte igjen at det ikke var han og gikk ut av klasserommet. Senere etter en runde med rektoren og klasselæreren kom denne vikaren til en annen time og beklaget seg til Rashid foran samtlige og innrømmet at han hadde tatt feil og handlet galt. Samtidig som rektoren og læreren påpekte at dette var en uheldig episode, og at elevene kunne lære av Rashid, for han hadde gjort alt riktig. Rashid fortalte meg dagen etterpå hva han så tenkte:

*”Liksom jeg tok det på en annen måte, først ble jeg jævlig sur, så visste jeg ikke hva jeg skulle gjøre, fordi jeg klikka egentlig mest, jeg hadde så lyst å slå han der, jeg kjente en sånn følelse i kroppen, sikkert sånn sinne for jeg hadde blitt urettferdig behandlet, men så begynte jeg å tenke og skjønne at jeg hadde alt imot han for han fikk jo alt på seg, og hadde jeg gjort eller sagt noe så hadde jeg fått alt på meg liksom uansett om hva han hadde gjort mot meg før liksom, mens nå fikk jeg han til å unnskylde seg, han begynte nesten å grine når vi var der ute og du hørte jo at rektoren sa det var riktig det jeg gjorde”.*

Denne situasjonen styrket selvtilliten hans og at han i tillegg ble så godt tatt imot av rektoren og anerkjent styrket forestilling om at toleranse og beherskelse var viktige elementer som han tidligere ikke praktiserte, men som ble anerkjent av lærerne. Selvkontroll, beherskelse og toleranse er viktige egenskaper ved den maskuliniteten lærerne så etter hos elevene og som kunne for enkelte elever veie opp for faglige mangler. Disse egenskapene kan for eksempel forstås som viktige trekk som kan ha betydning for hvordan man skaper en relasjon til læreren og siden også sannsynlighet for at man greier å prestere godt i timene og blir akseptert som likeverdig de norske guttene. Og en ting som absolutt påvirket handlingen hans i denne og lignende situasjoner var som han også tidligere sa at han hadde godt forhold til kontaktlæreren. For han var sikker på at hvis han oppførte seg riktig og handlet slik han ble rådet så ville han bli anerkjent og kontaktlæreren ville formidle dette videre til foreldrene hans. Tidligere når han ikke hadde den samme tilliten handlet han mer i tråd med hva klassekameratene og hva vennene hans ville si, men slik var det ikke lengre. På sikt bidro dette til at han fikk en helt annen selvtillit og oppfatning om hvordan hans oppføre seg og hva han skal vektlegge i sosiale relasjoner med lærerne.

Senere i intervjuet han bekreftet han mye av denne logikken. Først beskrev han hvordan tidligere kranglet og motarbeidet læreren når han følte seg urettferdig behandlet eller ble

påvirket av andre, for så å avstå fra slike handlinger når han fikk bekreftet at andre strategier og praksiser kunne være bedre og mindre selvdestruktive.

*”Før jeg kranglet jeg mye med noen lærere, når de behandlet meg dårlig eller uretteferdig, da ble jeg sur og jeg greide liksom ikke å gi meg, men det er det jeg har skjønt nå, men før så skjønte jeg ikke det helt, det var sånn jeg gikk rett på sak (knipser), sa masse stygt, klikket og laget bare bråk, ikke sant, jeg ville vise dem at jeg ble sur fordi de behandlet meg dårlig, men liksom egentlig først nå at jeg har skjønt at jeg ikke kan gjøre det sånn lengre, for jeg har ikke noe grunn til være sånn, liksom jeg har også vært en av de dumme, men det er først nå at jeg har begynt å skjønne alt”.*

Det var i forhold til lærerne, men med god oppfølging hadde han også vokst i forhold til klassekameratene og vennene sine, han har internalisert mange av de verdiene som lærerne formidlet og som de norske guttene i klassen forholdet seg til. Han illustrerer hvordan han har forandret seg og begynt å presentere en mykere maskulinitetsideal, lik som de norske guttene viser og som bekreftes både i skolen og samfunnet for øvrig. Og forteller meg at *”jeg har lært mye liksom, det er sånn at du må alltid være smart på dine veier, man må tenke hva som er bra for deg, ikke alltid bare gjøre som venner sier, men på en måte jeg har allerede vist at jeg er noe, men nå har jeg begynt å vise respekt eller hvertfall respekt på min måte, jeg bruker ikke respekten min på samme måte som dem”*. I helhet ser man hvordan han distanserer seg fra sine tidligere handlinger og de som fortsatt utøver den samme logikken. Tidligere ble urettferdige erfaringer gjerne kanalisert gjennom motstand og opposisjon. Han ga uttrykk for et mer diffust sinne og gikk til angrep på lærerne for det som han opplevde som mistillit, som i hovedsak bunner i mangel på anerkjennelse og vansker med å innfri forventningene om å være noen.

Selve historien hans viser hvordan det behovet for å være noe innenfor denne konteksten har tatt mange ulike vendinger. Fra å være snill en gutt, levde han seg i en egen verden når han kom til ungdomsskolen, nettopp for å vise at han også var noe. Og for å nå toppen og få den bekreftelsen måtte han iscenesette seg og gjøre ting som han i ettertid innså at muligens ikke var så rasjonelt. For på toppen av det sosiale hierarkiet innså derimot han at den bekreftelsen han fikk fra lærerne gir en helt annen selvtilit som er like tilfredsstillende uten at han trenger å spille aggressiv og tøff hele tiden, samtidig som han gjennom fortellinger kunne opprettholde det tøffe imaget sitt.

I helhet ser at man at Rashid har fått erfaring med en annen type maskulinitet som samsvarer i større grad med det som forventes av han som skoleelev. Men alle får ikke like mye bekreftelse og anerkjennelsen verken sosialt eller fra lærerne og alle disse momentene er med på å vanskeliggjøre skolehverdagen. For alle disse guttene var klar over at karrieren i livet avhenger av karrieren i skolen. Dette førte til at noen av disse guttene møtte framtiden med større apati enn håp i en skolehverdag preget av frustrasjon, fortvilelse og sinne. Og jo mindre reell og positiv erfaring de hadde med deres tilstedeværelse jo mer fremherskende ble gatemaskuliniteten. Omveltningen skjer derimot for enkelte når de prøver å praktisere og forholde seg til en nokså ukjent og uvant maskulinitet praksis og samtidig blir mer bekreftet enn det de noen ganger tidligere var med sine gamle maskulinitetsidealer. På den måten tilknytter de seg også det kulturelle hegemoniet og får en selvtillit og anerkjennelse som motiverer dem og gir dem positive forhåpninger mot framtiden.

## 6.7 Oppsummering

Den samme dynamikken som finner sted når guttene vurderer hverandre og som jeg tidligere har beskrevet, gjør seg også gjeldende i relasjon til læreren. Det er på bakgrunn av denne forhandlingen og vurderingen at de bygger forholdet til lærerne med. Problemet ved denne forhandlingen er når de vurderer lærerens handlinger og respons så forstår de ikke deres grunnlag for bedømmelse. Læreren på den andre siden anerkjenner ikke deres særegne maskulinitet. Og i denne interaksjonen skapes det noen forestillinger som påvirker forholdet deres både på en positiv og negativ måte. Omveltningen skjer derimot når lærere som kjenner dem godt og forstår deres situasjon anerkjenner dem. Med lærerens anerkjennelse så forhandler de seg fram til godt og respektert forhold som gjør at lærerne kan yte sitt potensial og ha kontroll over disse bråke guttene, mens elevene får motivasjon og innretter til skolerollen. Bekreftelse og anerkjennelsen endrer dere samhandlingspraksis i relasjon til dem som de opplever å ha fått respekt av.

## 7 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt ”hvordan integreres og marginaliseres innvandrer gutter i forhold til hverandre, skolen og lærere gjennom utforming av en særegen maskulinitet og særegne samhandlingspraksiser”? Jeg har benyttet meg av en etnografisk innfallsvinkel, hvor jeg har gjennomført en deltakende observasjon og fulgt en 10 klasse ved en sentrumsskole i Oslo gjennom skolehverdagen deres i mer en seks uker. I tillegg har jeg gjort sju individuelle intervjuer, der fire av guttene hadde minoritetsetnisk bakgrunn, mens tre var etnisk norske. For å belyse empirien og samhandlingsdynamikken mellom guttene og deres maskulinitet har jeg støttet meg på de teoretiske bidragene til Connell og Goffman. I tillegg har jeg introdusert elementer fra det som kan betraktes som gatekultur for å tydeliggjøre hvilke verdier og idealer guttene støtter seg på når de gjør maskuliniteten sin innefor en spesiell situasjonsdefinisjon. Ut ifra dette utgangspunktet har jeg i denne oppgaven analysert hvordan en bestemt dynamikk utspiller seg blant en gruppe minoritetsetniske gutter og hvilken betydning denne samhandlingsdynamikken har for deres skoletilpasning. For å belyse denne dynamikken viser jeg i tillegg hvordan guttene tilpasser seg de kontekstuelle forventningene som de møter, hvilke strategier som står til disposisjon for dem innenfor konteksten og hvordan de utformer maskuliniteten sin.

Videre i dette kapitlet vil jeg oppsummere hovedmønstrene fra analyse kapitlene og løfte fram funnene i studien.

## **7.1 Maskulinitet og samhandlingspraksisen er nøkkelen til å forstå guttenes tilpasning til skolen**

Jeg finner i studien min at guttenes maskulinitet og væremåte, om den blir utformet i tråd med forventningene, har en sentral betydning for guttenes integrering. Nøkkelen til å forstå guttenes faglige og sosiale tilpasning til skolen ligger i deres maskulinitetsutforming. Det kommer fram gjennom hvordan deres maskulinitet praktiseres i de ulike relasjonene og sammenhengene der guttene opplever å bli anerkjent og bekreftet. De tre kapitlene som jeg skal oppsummeres henger sammen og belyser hvordan guttenes maskulinitetspraksis og samhandlingsdynamikk kommer til uttrykk i ulike sammenhenger.

## **7.2 Behov for anerkjennelse og utformingen av gatemaskulinitet**

Jeg har sett at minoritetsetniske gutter gjør en særegen maskulinitet i tråd med elementer fra gatekulturen. Som følge av deres sosiale posisjon og minoritetsstatus i landet, samt marginaliseringen på skolen i form av svake karakterer og avbrudd føler guttene seg underordnet, både i skolen og i samfunnet for øvrig. Følelsen av å være underordnet trigger fram behovet for anerkjennelse. Guttene henter inspirasjon fra de amerikanske ”ghettoer” gjennom en kommersiell medieformidlet ungdomskultur og transformerer det i sin egen maskulinitet og samhandlingspraksis. De støtter seg på elementer og idealer som fysisk styrke, tøffhet og respekt. I tråd med disse idealene bruker de maskuliniteten sin og prøver å transformere den strukturelle underordningen til en kjønns overordningen i den sosiale konteksten. I friminuttet skaper de seg selv som overlegne deltakere, i motsetning til de norske guttene som ikke deltar i denne samhandlingsdynamikken. På den måten bruker sin særegne maskulinitet som grensemarkør i motsetning til de norske guttene, siden de er noe som de norske ikke er. De etnisk norske guttene har ikke den samme symbolske forbindelsen og kan ikke identifiseres seg i like stor grad med gatekulturen som de minoritetsetniske guttene. For gatemaskulinitet er noe som mer eller mindre er bare tilgjengelig for minoritetsetniske gutter.

Deres særegne samhandlingspraksis skaper dermed en meningstilværelse på den sosiale arenaen og er noe guttene aktivt strever mot å opprettholde. Samtidig som denne samhandlingspraksisen integrer guttene gjennom at de i fellesskap prøver å opprettholde en

situasjonsdefinisjon av hva som er anerkjent og ikke i skolehverdagen. På den måten føler guttene seg overlegne i friminuttet. De bekrefter hverandre og sammen fyller noen roller som de har behov. Gatemaskulinitet gir en viss grad av respekt og bekreftelse som på mange måter er nødvendig for å få taket i sin egen situasjon og tilstedeværelse.

### **7.3 Ambivalent forhold og negativ påvirkning i skolehverdagen**

Guttenes maskulinitetspraksis og behov for anerkjennelse skaper et ambivalent forhold for dem med tanke på hvilke verdier og strategier de skal forholde seg til i timene og generelt i skolesammenhengen. De forteller om et uunngåelig dilemma hvor de ønsker å innfri sine egne forventninger og ikke minst også foreldrenes og lærernes ønske om å være snille gutter, men behovet for positiv anerkjennelse og verdighet tillater dem ikke å være snille gutter. For på den ene siden blir de ydmyket og underordnet når de konkurrerer på lik linje med de norske skoleflinke guttene og støtter seg på deres strategier og maskulinitetspraksiser. De besitter ikke i samme grad den kulturelle kapitalen som er nødvendig for å lykkes i skolen. På den andre siden så befinner de seg i en kontekst hvor det gjelder å presentere seg og vise at man er noe. Konsekvensen blir i stedet at guttene iscenesetter seg som tøffinger og gjør motstand, fordi de opplever at man på den måten tar igjen på de forholdene som underordner en. Samtidig som man ønsker å rette opp selvfølelsen og verdigheten sin i møte med publikum og omgivelsene. Denne fortolkningen blir mulig fordi man får hjelp fra publikumet til å opprettholde den forestillingen, for å formulere det med Goffmans dramaturgiske vokabular.

Denne strategien er derimot i utakt med skolens offisielle og bærende verdigrunnlag, og gir ikke samme anerkjennelse i timene. Dette skaper et spenningspunkt mellom to ulike og motstridende idealer hvor guttene til slutt blir marginalisert fordi maskulinitetspraksisen deres står i strid med de forventningene som fører til integrering og belønning i form av gode karakterer. Guttene havner i en ond sirkel der de gjennom sin særegne maskulinitet og samhandlingspraksiser bidrar til å marginalisere seg selv ytterligere. De greier ikke å fylle den skolerollen som det forventes av dem og som de selv har lyst til.

## **7.4 Bekreftelse og anerkjennelse kan endre den selvdestruktive maskulinitets og samhandlingspraksisen**

Guttenes maskulinitet som er basert på en logikk om respekt, der man viser respekt og hvor man forventet å få respekt tilbake, har også en positiv egenskapen at den kan innrette guttene til å utforme en maskulinitetspraksis som kommer overrens med skolens verdier og krav når de føler seg verdsatt og anerkjent av lærerne. Når guttene opplevde å bli anerkjent for sin væremåte, kunnskaper og innsats så respekterte de læreren likegyldig tilbake og skapte en tillitsbasert relasjon mellom hverandre. På sikt greide enkelte av guttene ut ifra denne relasjonen og med deres ideal om respekt å endre på noen av de ”uønskende og urasjonelle” egenskapene og verdiene ved deres maskulinitetspraksis som forhindret dem fra å prestere på skolen og få et godt forhold til lærerne. Det som motiverte den enkelte var at de verdsatte og fikk større tilfredsstillelse av den anerkjennelsen de fikk fra lærerne enn den de hadde fått fra sosiale omgivelsene og vennene sine. Den viktige anerkjennelsen som de manglet, endret samhandlingspraksisen i relasjon til læreren og enkelte av guttene opplevde å fylle den rollen som både læreren deres og foreldrene forventet av dem. På den måten kom de seg ut av den onde sirkelen, som de var fanget i.

Hele samhandlingsforløpet illustrerer nettopp det karakteristiske forholdet ved marginaliseringsprosessen, der guttenes praksis og posisjon kontinuerlig befinner seg i en mellom flytende posisjon mellom å være integrert og ekskludert fra skolen. Den måten guttenes maskulinitet trigges av og reagerer på anerkjennelse viser det bevegelige og dynamiske ved marginaliseringen, samtidig som den fanger et uheldig forløp ved guttenes tilstedeværelse og posisjon i skolen.

## **7.5 Følelsen av å være noe – skaper en egen verden?**

Gjennom å lage fortellinger og hierarkier med noen distinksjonsprinsipper og idealer som de støtter seg på, lever de seg selv inn i en egen skapt verden, hvor de framstiller seg selv som overlegne deltakere. De iscenesetter forestillinger, presentasjoner og handlinger der de både som enkeltindivider eller som en del av gruppen, bruker ulike strategier og virkemidler i forsøkene på å skape og kommunisere fram et budskap knyttet til sin eller deres status og posisjon i skolen. Måten de ønsket å forme denne verdenen på kom veldig tydelig fram

gjennom hvordan de dramatiserer og ikke minst idealiserer sine handlinger og fortellinger. På mange måter var dette en nødvendig del av denne prosessen, for det var slik presentasjonen deres fikk sterkest inntrykk og siden ble også mer troverdig. Og akkurat som de spilte for hverandre så gjorde de det også for meg. Når gutter som Adil, Faisal og Ali snakket om de andre utledningene til meg så var ikke dette bare av ren beundrelse, men de ønsket også å si noe om dem selv. Hver gang Adil med stor innlevelse overdrev og skapte spennende fortellinger om Abdi eller noen andre av vennene hans om at de var overlegne og kule, snakket han ikke direkte om seg selv, for han ville ikke skryte, men hans posisjon og tilstedeværelse ble også tydeliggjort, fordi det var vennene hans og det var dem han hang mest med og oppføret seg lik som.

I denne idealiseringen ble jeg selv en viktig "tilskuer" for deres iscenesettelse, eller kanskje til og med et veldig ideelt publikum for dem siden jeg var utledning, voksenperson og forsker, men samtidig ikke lærer eller forelder. Etter å ha oppholdt meg, sett deres situasjon og blitt kjent med dem, oppfattet de meg som en person som kunne bekrefte dem. Samtidig ønsket de å levere et bestemt perspektiv på situasjonen deres. De ville overbevise meg at det er ikke slik det ser ut, nemlig at de er underordnet og utenfor det hegemoniske fellesskapet. Logikk for deres idealisering og dramatisering kom veldig tydelig fram i samhandlingen vår gjennom at de kontinuerlig prøvde å integrere meg i deres forståelseshorisonter og til å dele en felles definisjon av situasjonen med dem. De presenterte seg og fortalte historier der de framstilte seg som tøffe, respektable og aktive personer som var noe og hvor de distanserte seg fra visse personer og roller. Væremåter og roller som de egentlig ikke greide å utfylle.

Denne felles forståelsen som de hadde, maskulinitetspraksisen som de utførte, selvpresentasjon som de iscenesatte og ikke minst inntrykksmanipuleringen er ikke bare overflate fenomener og meningsløse handlinger, men de er grunnleggende trekk som bidro til å skape en dynamikk og mening i deres tilstedeværelse. Guttene levde seg inn i en egen virkelighet der de både var skapere og forfattere. Opptredener og væremåter ble formet, gitt innsikt og forventninger når de ble fremført i tråd med idealene og forventningene. Slik at når de ikke fikk oppmerksomhet, skapte de det selv gjennom dramatisering, der hensikten var å vise en idealisert opptreden og på den måten oppnå på sosial anerkjennelse og oppmerksomhet. De laget en system der de tildelte hverandre anerkjennelse. Forutsetningen var at de måtte delta og konkurrere, og hvor noen var på toppen og hadde makt og innflytelse til å anerkjenne andre. Og gjennom disse fortellingene og handlingene organiserer de deres liv



på skolen, styrker selvtilliten og gjør at det kan leve med den underordningen og følelsen av annerledeshet som de daglig opplever. I friminuttet fikk de en arena for å spille ut alternative, tøffe maskuliniteter, og de opplevde at hierarkiene fra timene var snudd opp ned. Og det var det de siktet til når de innledningsvis utalte at de var konger eller ville ha eid de norske guttene hvis de hadde gått på skolen her. Vanligvis dreide deres liv seg om avmakt og frasortering og det såret verdigheten deres. Mens det å føle seg sosialt overlegne på skolen styrket den enkeltes selvfølelse, samtidig som de ut ifra denne forestillingen opplevde at de greide å utjevne de mentale forskjellene som de var klar over gjennom at de snudde opp ned på det hierarkiet som de befant seg innenfor. For når de stod sammen ute i friminuttet og støttet seg på denne motstrategien opplevde mange av guttene at det hierarkiet som de ellers var vitne til, hvor de norske guttene ble favorisert i timene og samfunnet for øvrig, var plutselig snudd opp ned. Og de gikk fra å være minoritet til majoritet.

Skolen blir dermed en sosial arena der man får mulighet til å være noe og bekrefte seg selv, og i fellesskap med andre i en slik marginal situasjon iscenesetter de en dramatisk fortelling etter inspirasjon fra noen forførende fortellinger som sirkulerer rundt elementer fra gatekulturen og faktisk lever seg ganske langt inn i denne fortellingen. På den måten lager de seg rett og slett sin egen verden som motsvar til en verden de ikke opplever som forførende og der de ikke lykkes. Skolen blir en arena der de får bekreftelse og blir anerkjent, men ikke ut ifra det utgangspunktet skolesystemet egentlig representerer og står for.

# Litteraturliste

Album, Dag (1996), *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Oslo: TANO

Anderson, Elijah (1999): *Code Of The Street: Decency, Violence and The Moral Life Of The Inner City*. New York: W.W. Norton.

Anderson, Elijah (1990): *Streetwise: Race, Class, And Change In An Urban Community*. Chicago: University of Chicago Press.

Andersson, Mette (2000): All five fingers are not the same. Identity work among ethnic youth in an urban Norwegian context. Senter for samfunnsforskning, University of Bergen

Andersson, Mette (2006): «Colonialisation of Norwegian Space: Identity Politics in the Streets

of Oslo in the 1990s». Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning. 7(1).

Archer, Lianne & Grascia, Andrew (2006), «Girls, gangs and crime: Profile

Andersson, M.( 2005): "Individualized and Collectivized Bases for Migrant Youth Identity Work". P. 27-52 in *Youth, Otherness and the Plural City: Modes of Belonging and Social Life*, edited by M. Andersson, Y.G. Lithman and O. Sernhede. Göteborg: Daidalos.

Andersson, M. (2005): *Urban Multi-Culture in Norway: Identity Formation among Immigrant Youth*. New York: Edwin Mellen Press.

Bakken, Anders (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen – reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA

Bakken, Anders (2007): *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt. NOVA-rapport 10/07.*

Becker, Howard (1963): *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. London: Free press of Glencoe.

Birkelund, G.E. & Mastekaasa, A. (2009): *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forlag

Bjørnebekk, Ragnhild (1999): *Gjenger, Ran og Vold: 90-tallets kriminalitets-treenighet? En gjennomgang av forskning*. Oslo: Politihøgskolen

Bourdieu, Pierre (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*,

Oslo: Pax Forlag A/S

Bourdieu, Pierre (1999): Meditasjoner. Oslo: Pax forlag.

Bourdieu, P. og Passeron, J-C.(1977):Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage.

Bourgois, Philippe (2003): In search of respect- Selling crack in El Barrio. Cambridge-NewYork-Melbourne-Madrid-Cape Town-Singapore-Sao Paulo: Cambride University Press.

Connell, R. (1995): Masculinities. Cambridge: Polity Press.

Connell, R. W. (2002): Gender. Polity Press

DiMaggio, P. (1982): Cultural Capital and School Success. The Impact of Status Culture Participation on the Grades of United States High-School-Students. American Sociological Review 47 (2): 189-201.

Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (1995): Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago: University of Chicago Press.

Fangen, Katrine (2004): Deltagende observasjon. Bergen: Fagbokforlaget

Goffman, Erving(1963): Stigma. London: Penguin.

Goffman, Erwing (1992): Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatikk. Pax Forlag A/S. Oslo.

Hauge, Ann-Magritt (2004): Den felleskulturelle skolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Hammersley, Martin og Atkinson, Paul (1996): Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning. Ad Notam

Haavind, Hanne (2003): Masculinity by rule-breaking. Cultural contestations in the transitional move from being a child to being a young male. NORA. 11. 89-100.

Heggen, Kåre (2003): De andre: ungdom, risikosoner og marginalisering / Kåre Heggen, Gunnar Jørgensen og Gry Paulgaard. - Bergen: Fagbokforl.

Honneth, Axel (1995): Struggle for Recognition: the moral grammar of social conflicts. Cambridge: Polity Press.

Hviid, Kirsten (2007):No Life – om gadelivsstil, territorialitet og maskulinitet blandt unge mænd i et forstadskvarter. Ph.d.-afhandling, Institut for Historie, Internationale Studier og Samfundsforhold, Aalborg Universitet.

Jacobsen, M. H. og Kristiansen, S. (2002): Erving Goffman: sociologien om det elementære livs sociale former København: Hans Reitzel .

Kvale, Steinar (1997): Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Lauglo, Jon (1996): Motbakke, men med driv? Innvandrerungdom i norsk skole . Rapport 6/98. Oslo: Ungforsk.

Lidén, Hilde (2002):Ungdom i Oslo øst. Nytt Norsk Tidsskrift 2/2002

Moshuus, G. (2004): Samtale med Aki. Det jeg lærte av å lære om gangstarap.

I Ø. Fuglerud (red.), Andre bilder av «de andre». Oslo: Pax.

Lyng, Selma Therese (2004): Være eller lærer? Oslo. Universitetsforlaget.

Nordahl, Thomas (2000): En skole, to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. Oslo: NOVA rapport 11/00.

Prieur, Annick (1999): ”Respekt og samhold: unge innvandermenn, kriminalitet og maskulinitet.” I: Oppvekst i barnets århundre: historier om tvetydighet. An-Magritt Jensen (red.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Prieur, Annick (2004): Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge. Oslo: Pax forlag A/S

Prieur, Annick (2002): Gender remix: on gender constructions among children of immigrants in Norway. Ethnicities, 1: 53–77.

Prieur Annick & Sestoft Carsten 2006: Pierre Bourdieu: en introduktion / med bidrag afv Kim Esmark og Lennart Rosenlund. København. Reitzel

Sandberg, S. (2008): Get rich or die tryin'. Hip-hop og minoritetsgutter på gata. Tidsskrift for Ungdomsforskning, 8 (1): 67-83.

Sandberg, Sveinung og Willy Pedersen (2006): Gatekapital. Oslo: Universitetsforlaget.

Sandberg, S. (2005): Stereotypiens dilemma: Iscenesettelser av etnisitet på «gata». Tidsskrift for Ungdomsforskning, 5(2): 27–46.

Sundnes, A. (2004): Sparrer kontra fighter. Mannlighetsidealer i ungdoms fornærmelsespraksis. Tidsskrift for ungdomsforskning, 4 (2): 3–19.

Vestel, Viggo (2004): «'Napapijri Geographic', norske flagg, og 'wolla'-stilen: semiotisk kreativitet blant unge menn i et flerkulturelt ungdomsmiljø på Rudenga, Oslo øst», I: Fuglerud, Øyvind (red), Andre bilder av «De andre». Transnasjonale liv i Norge. Oslo: Pax Forlag A/S.

Widerberg, Karin (2001): Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: En alternativ lærebok. Oslo: Universitetsforlaget

Willis, P. 1978: Learning to labour: How working class kids get working class jobs. Westmead: Saxon House.

Øia. T. og Helland, H. (2000): Forebyggende ungdomsarbeid.

Øia, T. og Heggen, K. (2005): Ungdom i endring. Mestring og marginalisering. Oslo: Abstrakt forlag

Øia, T og Fauske, H. (2003): Oppvekst i Norge. Oslo: Abstrakt forlag

Øia, T. & Torgersen, L. (2004): Innvandrerungdom og marginalisering. I Fuglerud, Ø. (red.): Andre bilder av "de andre". Oslo: Pax Forlag, s. 175-209

\*Alle kilder i denne oppgaven er oppgitt.

\*Antall ord i denne oppgaven er 38 057

# Vedlegg

Innformert samtykke:

Til elever og foresatte

Forespørsel om deltakelse på en masteroppgave og intervju med eleven

Jeg heter Vedran Music, og er masterstudent i sosiologi på Universitetet i Oslo. I masteroppgaven skriver jeg om gutter i den moderne, flerkulturelle skolen. Aktuelle forskningsspørsmål for prosjektet mitt er: Hvilke faglige og sosiale krav møter gutter i den moderne skole i dag? Hvordan håndterer de disse kravene? Hvordan samhandler gutter med hverandre og med lærerne? Hva betyr etnisk og sosial tilhørighet?

Masteroppgaven min er en del av prosjektet *Nye kjønn, andre krav? Likestillingens barn i skole og familie* ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning. Dette er et stort forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo, støttet av Norges forskningsråd. Prosjektets formål er å undersøke hvordan endringer i kjønnsrollemønstre og oppvekstvilkår blant barn og ungdom virker sammen med endrede krav til kompetanse og ferdigheter i dagens skole. Barn fra barneskoletrinnet og til og med videregående skole inngår i forskningsprosjektet.

Jeg har i en periode fulgt elevene i skolehverdagen, både i undervisningen og i friminuttene. Fokuset har vært på elevgruppen, deres vennsksrelasjoner og deres samhandling med hverandre og læreren. Nå ønsker jeg å intervju noen av elevene. Tema for intervjuene vil være vennskap, skolemiljø, framtidsønsker og hvordan de opplever ulike krav fra skolen. Intervjuene vil skje i skoletiden, de vil bli tatt opp på lydbånd, og vare i omtrent en time. Valg av tidspunkt skje i samarbeid med skoleledelsen slik at eleven ikke mister verdifull undervisningstid.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og det vil være mulig å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt, uten å måtte oppgi begrunnelse for det eller at det får noen som helst konsekvenser for eleven. Alle de innsamlende opplysningene vil anonymiseres og behandles konfidensielt, og oppbevares nedlåst. Det er kun jeg som har tilgang datamaterialet. Ved prosjektets slutt vil alle lydfiler slettes. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for

forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, og dato for prosjektslutt er 1. Mai 2010.

Nederst på dette informasjonsbrevet finner dere en svarslipp som kan returneres med eleven til læreren eller meg, dersom dere tillater at deres barn kan delta i prosjektet.

Ønsker dere mer informasjon om prosjektet eller undersøkelsesarbeidet, kan dere ta kontakt med meg på telefon: 930 69 441 eller på e-post: [vedranmu@student.sv.uio.no](mailto:vedranmu@student.sv.uio.no).

Dere kan også kontakte mine veiledere på telefon eller e-post:

Helene Toverud Godø: [h.t.godo@stk.uio.no](mailto:h.t.godo@stk.uio.no), tlf: 22 85 87 03

eller:

Helene Aarseth: [helene.aarseth@stk.uio.no](mailto:helene.aarseth@stk.uio.no), tlf: 22 85 89 48.

For mer informasjon om prosjektet ”Nye kjønn, Andre krav” dere laste ned full prosjektbeskrivelse på url:

<http://www.stk.uio.no/forskning/prosjekter/forskningsgrupper.html#Anchor-2.-47857>

Med vennlig hilsen

Vedran Music

Svarslipp.....(klippes ut og returneres til lærer eller Vedran Music).....

☐ Ja, jeg tillater at mitt barn deltar i undersøkelsen

Navn på  
eleven: \_\_\_\_\_

Foresattes  
underskrift: \_\_\_\_\_

## **Intervjuguiden:**

### **1. Skolen:**

- Kan du fortelle meg hva du pleier å gjøre fra du kommer til skolen til du går igjen?
- Trives du her på skolen? Eksempel på noe positivt? (Klassemiljø – ulike elever)
- Hvordan er forholdet ditt til de andre elevene i klassen? (Venn med alle, synes du det er lett å ha kontakt med alle, noen du prater mindre med, hvorfor)
- Og lærere? (strenge – hvordan de behandler enkelte? rettferdige? hva slags lærere liker/like ikke?)

### **2. Timen:**

- Kan du fortelle meg om noe som har vært gøy i det siste? (timer)
- Hvordan liker du å jobbe på skolen?
- Kan du huske en time der det var veldig mye bråk/helt stille? (vikarer, dissing – mora di, ære?) (hva er typisk: norsk/utledning)
- Synes du elevene respekterer lærerne? (kan du huske en situasjon der de klart ikke gjorde det, pleier lærerne alltid å respektere elever, er det noen lærere respekterer mer enn andre)
- Hvordan er din innsats? (gjør du nok – hvorfor)

### **3. Friminuttet:**

- Kan du fortelle meg hva du pleier å gjøre i friminuttet? (hvem går du med, hva gjør dere, hvem pleier å være der)
- Hva synes du om oppholdsstedet? (trives du med at alle er samla på den måten) (virker som om gangen delt i ulike grupper med ulik væremåte – føler du det sånn også) (danset, hvordan de tuller med hverandre, ”disser” hverandre, språkbruk sier stygge ting til hverandre) (hvordan markere de forskjellige elevene seg) (typisk) (respekt?)
- Er det mye bråk og slåssing i friminuttet? (to som dyttet på hverandre) (husker du ett eksempel – beskrive, hva skjedde da, hvordan startet det, hvem var med) (har du selv vært i bråk) (er det noe som er mer i bråk enn andre - hvorfor)



- Hva er det som er viktig å gjøre eller være for å bli populær blant de andre elevene? (klær, væremåte, tøff, smart) (kan du eksempelvis nevne noen som du vet er populære, hvorfor er de det)

#### 4. **Familien/Fritiden:**

- Hva pleier du å gjøre på fritiden, etter skolen? (hvor pleier du å være) (kan du beskrive noe sist du gjorde med en god venn, hvor var dere, hvem var der) (er det samme venner som på skolen, vært venner lenge, hva er grunnen til at dere er så gode venner) (eksempel på en god venn, situasjon) (venner andre steder enn lokalmiljøet, på andre deler av byen)
- Hvordan vil du forklare forholdet ditt til familien? (kan du si et eks der har gjort noe fint for familien din, at du ofret deg for familien din) (forteller/deler du alt med dem) (har du mange plikter du må gjøre hjemme)
- Jobber foreldrene dine, hva jobber de med?
- Kan du fortelle meg litt om dine framtidsplaner? (bruker du mye tid på skolearbeid, tenker du hva du skal bli, (utledning jobb) hvordan påvirker familien din skolegang, hjelper de deg, blir de skuffet av svakere karakterer og anmerkninger, tenker du å bli samme som foreldrene dine, har du noen forbilder blant venner og kjente).